

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bariéry při vzdělávání vietnamských žáků ve vybrané základní škole

Barriers in the education of Vietnamese pupils in a selected primary school

Bc. Ivanka Troušková

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ pedagogika – spec. ped. (N PG-SPG)

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Bariéry při vzdělávání vietnamských žáků ve vybrané základní škole* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce PhDr. Zbyňka Němce, Ph.D. samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 22. 7. 2020

Předtím, než se seznámíte s textem diplomové práce, bych ráda poděkovala za odborné vedení a poskytnutí cenných připomínek vedoucímu práce PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D. Dále bych ráda poděkovala osloveným pedagogům vybrané základní školy, které věnovaly svůj čas vyplnění dotazníku a podělily se se mnou o své zkušenosti se vzděláváním vietnamských žáků. Další poděkování patří koordinátorce Centra na podporu integrace cizinců a lektorce jazykového kurzu pro žáky-cizince, které mi poskytly mnoho zajímavých informací a materiálů týkajících se jazykové přípravy ve vzdělávání žáků-cizinců. V neposlední řadě děkuji své rodině za trpělivost a podporu v průběhu celého studia.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se věnuje tématu *Bariéry při vzdělávání vietnamských žáků ve vybrané základní škole*. V teoretické rovině práce pojednává o vyučovacím procesu a jeho činitelích. Věnuje se též bariérám ve vyučovacím procesu. Cílem práce je zjistit, zda učitelé vybrané školy vnímají při výuce vietnamských žáků nějaké bariéry, a navrhnout opatření, která by zjištěné bariéry v praxi pomohla minimalizovat nebo dokonce eliminovat. Cíle práce bylo dosaženo v praktické části práce na základě kvalitativního výzkumného šetření, v rámci kterého byli osloveni pedagogové vybrané základní školy, kteří mají zkušenosti se vzděláváním vietnamských žáků. Bylo zjištěno, že mezi nejčastěji zmiňovanou bariérou při výuce vietnamských žáků byla bariéra jazyková. Mezi kulturními bariérami zmiňují učitelé neverbální projevy žáků. Těm mohou být mylně přisuzovány nesprávné významy. Kulturní bariéry učitelé zároveň neoznačují za tolik markantní, jako bariéru jazykovou. Jako bariéry v začleňování vietnamských žáků do kolektivu třídy byly označeny neznalost českého jazyka a některá specifika v jejich kultuře a chování. Se zákonnými podpůrnými opatřeními při vyučování vietnamských žáků učitelé vybrané školy nemají žádné zkušenosti, nevyužívají je, ale využívají metody obecně doporučované pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi nadstandardní možnosti podpory užívané nad rámec podpůrných opatření radí učitelé externí jazykové kurzy českého jazyka a náslechy starších žáků v hodinách českého jazyka na 1. stupni. Žáci se také mohou obracet na školní poradenské pracoviště. Za nadstandardní je považována také pomoc vychovatelek školní družiny při vypracovávání domácích úkolů a jejich účast na školou nabízených volnočasových a zájmových aktivitách.

KLÍČOVÁ SLOVA

Vyučovací proces, bariéry, vietnamský žák, podpora, čeština jako druhý jazyk, doporučení.

ABSTRACT

Presented Diploma Thesis deals with the topic of *Barriers in the Education Process of Vietnamese Pupils in a Selected Primary School*. At the theoretical level the work deals with the teaching process and its factors. It also deals with the barriers in the teaching process. The aim of the work is to find out whether the teachers of the selected school perceive any barriers when teaching Vietnamese students and to propose recommendations that would help to minimize or even eliminate the identified barriers in practice. The aim of the work was achieved in the practical part of the work on the basis of a qualitative research survey during which teachers of the selected primary school having experience with the education of Vietnamese students were addressed. It was found that among the most frequently mentioned barriers in the teaching of Vietnamese students belongs the language barrier. Among the cultural barriers teachers mention pupils' non-verbal expressions. They may be incorrectly given the wrong meanings. At the same time teachers don't describe cultural barriers as striking as the language barrier. Ignorance of the Czech language and some specifics in the culture and behavior were identified as barriers in the integration of Vietnamese pupils into the class team. The teachers of the selected school have no experience with using legal support measures in teaching Vietnamese pupils, they do not use them, but they use the methods generally recommended for working with pupils with special educational needs. Among the above-standard support options used beyond the support measures teachers include the external language courses of the Czech language and listening of older pupils in Czech language lessons at the primary school. Pupils can also turn to the school counseling center. The help of school group educators in preparing homework and their participation in the leisure and hobby activities offered by the school is also considered above-standard.

KEY WORDS

Teaching process, barriers, Vietnamese pupil, support, Czech as a second language, recommendations.

Obsah

Úvod	8
1 Vyučovací proces	10
1.1 Současná podoba vyučovacího procesu	10
1.2 Činitelé ovlivňující proces výuky	14
1.2.1 Vnější činitelé vyučovacího procesu	14
1.2.2 Vnitřní podmínky	20
1.2.3 Podmínky vyplývající z povahy učební látky	21
1.3 Bariéry ve vyučovacím procesu	23
1.3.1 Vnější bariéry	23
1.3.2 Vnitřní bariéry	28
1.3.3 Bariéry vyplývající z povahy učební látky	29
2 Vzdělávání vietnamských žáků na českých školách	32
2.1 Specifika vietnamské kultury	32
2.1.1 Vietnamská kultura a tradice	33
2.1.2 Historie migrace Vietnamců do České republiky	35
2.1.3 Mladí Vietnamci a vzdělávání	37
2.1.4 Postavení vietnamských žáků v českém vzdělávacím systému	39
2.2 Bariéry ve vyučování vietnamských žáků	42
3 Cíle výzkumu	50
4 Volba výzkumné strategie a metod zpracování dat	51
5 Popis výzkumného prostředí	53
6 Stanovení výzkumného vzorku, sběr dat	54
7 Analýza dat z výzkumného šetření	56

7.1	Nejčastěji zmiňovaná bariéra ve vzdělávání vietnamských žáků	57
7.2	Významné kulturní bariéry	60
7.3	Bariéry v začleňování vietnamských žáků do kolektivu třídy	66
7.4	Využívání podpůrných opatření.....	73
7.5	Podpora nad rámec podpůrných opatření	79
8	Shrnutí hlavních zjištění	87
9	Doporučení pro praxi.....	91
	Závěr	97
	Seznam zkratek.....	102
	Seznam použitých informačních zdrojů	103
	Seznam příloh	111

Úvod

Diplomová práce se věnuje aktuálnímu tématu vzdělávání vietnamských žáků. Konkrétně se zabývá tím, jaké bariéry existují při jejich vzdělávání ve vybrané základní škole.

Je tomu již více než 30 let, kdy se otevřely hranice a české školy ve svých řadách přivítaly i žáky cizince. Od té doby se mnohé změnilo. Zvýšil se počet žáků cizinců na školách, změnilo se vzdělávací kurikulum a s ním i terminologie, povinnosti škol, snad i přístup učitelů, možnosti žáků a jejich rodičů. Přesto si mnozí odborníci uvědomují, že je v této oblasti stále co zlepšovat. Například místo pojmu žák-cizinec je dnes stále častěji užíváno obecnější označení žák s odlišným mateřským jazykem. Neboť nejen cizinci, ale i jiné skupiny žáků potřebují pedagogickou podporu při vzdělávání z důvodu nedostatečné nebo žádné znalosti českého jazyka. Ať již se jedná o děti, které sice mají české občanství, ale v rodinách komunikují i jiným než českým jazykem (děti z bilingvního prostředí, děti s dvojím občanstvím), děti, které dlouhodobě žily a studovaly v zahraničí nebo děti krajanů, kteří se navrací zpět do České republiky. Z výše uvedeného vyplývá, že problematika vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem je velmi široká, proto je následující práce zaměřena pouze na jednu skupinu z nich, a tou jsou vietnamští žáci, kteří tvoří jednu z nejpočetnějších skupin žáků s odlišným mateřským jazykem na základních školách.

Cílem práce je zjistit, zda učitelé vybrané základní školy vnímají při výuce vietnamských žáků nějaké bariéry, a navrhnout opatření, která by zjištěné bariéry v praxi pomohla minimalizovat nebo dokonce eliminovat.

V teoretické rovině si práce klade za cíl odpovědět na otázky, s jakými bariérami obecně se v edukačním procesu učitelé a žáci setkávají a proč je v učitelské praxi důležité tyto bariéry znát a v co největší možné míře vytěšňovat.

Bariéry ve vyučování je téma, o kterém česká literatura uceleně nehovoří a žádný autor je taxativně nevymezuje. Jsou vždy spojovány s tématem determinantů (činitelů) výuky, které vyučovací proces a jeho výsledky ovlivňují. Proto byla v teoretické části zabývající se bariérami při vyučování provedena analýza současných odborných pramenů pojednávajících o činitelích výuky. Na jejím základě byly vyvozeny bariéry, se kterými jsou učitelé nuceni se potýkat a které mohou vyučovací proces činit obtížnějším, nebo jej dokonce zcela

zablokovat. Jaké bariéry se vyskytují konkrétně u vietnamských žáků, je zjišťováno z praktických poznatků českých učitelů a odborníků pracujících v různých organizacích.

V souvislosti s možnými sociokulturními bariérami jsou ve druhé kapitole teoretické části práce nastíněny některé základní informace o historii a podobách vietnamské migrace na území České republiky, o vietnamské kultuře, náboženství, tradicích a zvyklostech. O specifikách vietnamské kultury se dozvídáme z různých článků, knih a prací autorů, kteří se tématu věnují. Na základě zjištěných poznatků jsou zodpovězeny otázky, jaký přístup zaujmají vietnamští žáci k vyučování a jaké bariéry v souvislosti s kulturními odlišnostmi existují při jejich edukaci.

Hlavním cílem výzkumné části práce je identifikovat bariéry ve vzdělávání vietnamských žáků z pohledu učitelů vybrané základní školy a dále zjistit, zda vnímají podpůrná opatření či jiné druhy pomoci nabízené těmto žákům jako dostatečné. Na základě těchto zjištění vytvořit konkrétní doporučení pro učitele vybrané základní školy a najít optimální způsoby a metody práce s vietnamskými žáky, abychom jim usnadnili náročný proces socializace a adaptace na odlišné kulturní prostředí a napomohli jim co nejdříve se zapojit do života v české společnosti.

Za tímto účelem bylo uskutečněno výzkumné šetření. Zvolen byl kvalitativní přístup a jako primární metoda sběru dat dotazník, který, jak se autorka práce domnívá, je z podstaty zkoumané problematiky vhodnou výzkumnou metodou. Jako sekundární metoda výzkumu byly uskutečněny nestrukturované rozhovory s vedoucí Centra na podporu cizinců a lektorkou jazykového kurzu češtiny pro žáky-cizince. Metodologie výzkumu a prezentace výzkumných šetření jsou blíže popsány ve výzkumné části práce.

Pro výzkum byla cíleně vybrána škola, která je autorce práce velmi dobře známa. Hlavním kritériem pro výběr byl navíc fakt, že vietnamská komunita je v obci, kde se škola nachází, velmi výrazně zastoupena, a tudíž i vietnamští žáci jsou přirozenou součástí třídních kolektivů a lze předpokládat, že jejich počty budou i nadále stoupat.

1 Vyučovací proces

V této kapitole je představena současná podoba vyučovacího procesu, protože záměr věnovat se tématu bariér ve vyučování si žádá seznámit se s prostředím, ve kterém je dané téma podrobeno bádání. Kapitola odpovídá na otázky, co je náplní vyučovacího procesu, co je náplní práce jednotlivých jeho stran a jaký dopad má na vyučovací proces proměna vzdělávacího kurikula.

První kapitola se zabývá také činiteli ovlivňujícími proces výuky a odpovídá na otázky, jaké podmínky výuky existují a zda lze říci, že některé z nich mají při dosahování vzdělávacích cílů důležitější váhu než jiné.

Na analýzu činitelů ovlivňujících vyučování navazuje třetí podkapitola věnující se bariérám ve vyučovacím procesu. Je zde pojednáno o důsledcích těchto bariér a k vybraným příkladům jsou uvedena doporučení, která mohou v praxi pomoci bariéry eliminovat.

1.1 Současná podoba vyučovacího procesu

Děti i učitelé tráví poměrně značnou část svého života spolu ve škole při vyučování.

Vyučováním se přitom rozumí „*historicky ustálená forma cílevědomého a systematického vzdělávání i výchovy dětí, mládeže a dospělých*“¹. Je realizováno především ve školách (různých typů a stupňů, např. 1. a 2. stupeň základní školy dle školského zákona²), rodině, v různých kurzech a jiných dalších zařízeních (např. ústavní výchova). Jedná se vlastně o interakci mezi žákem a učitelem, v rámci které probíhá řízené učení, kde platí různé zákonitosti, principy a mechanismy, a v rámci kterého jsou kladeny též rozličné požadavky. Na základě toho je dosahováno výchovně-vzdělávacích cílů.

¹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 11.

² Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v aktuálním znění ze dne 24. září 2004. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190/2004, ustanovení § 21 odst. 1 písm. b), c) e) a f).

Na jedné straně vyučovacího procesu tedy stojí učitel, na druhé straně žák. Mezi aktivity, které ve vyučování vykonává učitel, patří:

- *Zprostředkování učiva.*
- *Volba organizačních forem a metod výuky* (existují rozmanité organizační formy výuky, jejich volba ovlivňuje výukový proces proto, že v sobě zahrnují např. volbu délky vyučování, určuje možnost interakce mezi učitelem a žákem apod. Metody jsou potom způsobem, kterým učitel záměrně uspořádává svou činnost a činnost žáků. Jejich volba ovlivňuje výukový proces proto, že pro každý druh učiva je vhodná jiná forma, popř. kombinace forem).³
- *Užívání metod vycházejících ze zjištěných vědomostí* (učitel zjišťuje, které metody je vhodné s konkrétními žáky, skupinou žáků užívat).
- *Usměrňování učební aktivity žáků* (pro řízení, ovlivňování a usměrňování učebních činností žáků užívá učitel celou řadu činností, např. hodnocení).

Mnoho autorů zabývajících se problematikou vyučovacího procesu (např. Skalková⁴ či Zormanová⁵) hovoří v souvislosti se současnou podobou výuky o vzdělávání v globalizované učící se společnosti, tedy o vyučování spojeném se soudobými globalizačními tendencemi (např. humanizace vzdělávacích obsahů, zaměřování se na různé druhy gramotnosti, uvědomování si kolektivních hodnot či multikulturalita).⁶ Druhým trendem určujícím podobu současného vyučovacího procesu je dle odborníků odklon od teorie materiálního vzdělávání (didaktický materialismus⁷) a směřování k teorii vzdělávání formálního (vyvrací domněnku, že funkci vzdělávání lze omezit na pouhé získávání poznatků, ty se rychle zapomínají a rychle také zastarávají a také není jasné, jaké poznatky

³ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 186 a 224.

⁴ Tamtéž, s. 67-68.

⁵ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2014, s. 17-18.

⁶ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 67.

⁷ Materiální vzdělávání klade důraz na učební látku, na objektivní obsah vzdělání. Nejdůležitějším cílem a funkcí je podle této teorie poskytnout žákům co největší množství látky. Uplatňuje se malý zřetel na možnosti a zájem žáků.

budou žáci potřebovat ve svém budoucím životě⁸). To v praxi znamená, že současný učitel počítá s různými názory (žáků, rodičů, vedení a dalších odborníků), učivo volí nejen přiměřeně věku, ale též individuálním schopnostem žáků, do vyučování zařazuje dialog a diskusní přístupy (na rozdíl od prostého sdělování faktů), vede žáky k pochopení, vytváří podmínky pro to, aby si udělali svůj osobní pohled na svět apod.⁹

Činnost žáků při vyučování potom vychází:

- z aktivního osvojení vědomostí a dovedností (prostřednictvím výkladu učitele)
- z formování klíčových kompetencí
- ze subjektu, který aktivně reaguje na předkládané poznatky a činnosti, které si osvojuje a rozvíjí.¹⁰

V současném vzdělávacím procesu již nejde o pouhé přijímání faktů, o znalost názvu věci, ale zejména o schopnost získané poznatky uplatňovat. Vzdělávací obsah tedy formuje také osobnost žáků. Walterová¹¹ v kontextu nově uplatňovaného kurikula (hovoří o něm jako o vstřícném kurikulu) uvádí, že učební proces lze definovat jako prostředek k dosažení cíle, který není striktně vázán na vzdělávací obsah. Podstatné jsou podle zmíněné autorky zkušenosti žáků v procesu učení, obsah není normou.

V souvislosti s diskusí o podobě současného vyučovacího procesu nelze alespoň v krátkosti nezmínit téma proměny dnešní školy. Tato proměna totiž významným způsobem formuje vztah učitele k žákovi a k celému vyučovacímu procesu obecně. Rodiče sami totiž mohou participovat na pedagogickém směřování školy, a ačkoliv spolupráce rodiny a školy není nikde přímo definována (žádný zákon neurčuje, aby tyto dvě instituce spolupracovaly), je

⁸ Nejdůležitějším cílem vzdělání je rozvíjet různé stránky osobnosti žáka (rozumové schopnosti, paměť, schopnost pozorovat, estetické cítění, mravní vlastnosti). Obsah ustupuje do pozadí.

⁹ WALTEROVÁ, Eliška. Proměny paradigmatu kurikulárního diskurzu. In: MAŇÁK, Josef., JANÍK, Tomáš. *Problémy kurikula základní školy*. Brno: PdF MU, 2006, s. 11-22.

¹⁰ ČÁP, Jan., MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: portál, 2007, s. 285.

¹¹ WALTEROVÁ, Eliška. Proměny paradigmatu kurikulárního diskurzu. In: MAŇÁK, Josef., JANÍK, Tomáš. *Problémy kurikula základní školy*. Brno: PedF MU, 2006, s. 11-22.

zřejmé, že funkce školy a rodiny se navzájem prolínají a určitá míra spolupráce je bezpochyby žádoucí, či spíše nezbytná.

Rodiče mohou ovlivňovat pedagogické směřování školy různými způsoby. Ze zákonných možností jmenujme například možnost rodičů informovat se v průběhu vzdělávání na výsledky svého dítěte, možnost stát se členem školské rady, možnost vyjadřovat se ke všem rozhodnutím, která se týkají podstatných záležitostí vzdělávání či právo na informace týkající se poradenské pomoci školy v záležitostech týkajících se vzdělávání.¹²

Další možnosti rodičů jak participovat na vzdělávacím procesu svých dětí souvisí s termínem „otevřená škola“. S tímto termínem pracuje mnoho autorů, například Vítečková¹³, která vysvětluje, že se za tímto pojmem skrývá spolupráce rodičů a školy ve třech oblastech – v oblasti vzdělávání (např. společná diskuse nad optimalizací domácí přípravy žáků), v oblasti výchovné (např. spolupráce v oblasti začleňování dítěte do školního kolektivu) a v oblasti aktivního zapojení rodičů (např. participace rodičů na různých projektech školy).

Rodiče tedy mají různé možnosti, jak se školou komunikovat a jak se podílet na vzdělávacím procesu svých dětí. Záleží samozřejmě také na vedení školy, které rozhoduje o tom, jaký druh spolupráce s rodiči chce rozvíjet. Přínosy této spolupráce jsou neoddiskutovatelné. Výčet přínosů spolupráce rodičů a školy pro žáka uvádí například Čapek¹⁴. Tvrdí, že tato spolupráce vytváří vzájemnou důvěru, odbourává strach i předsudky, podporuje toleranci a hodnotovou orientaci žáků, posiluje jejich ochotu zapojovat se aktivně do výuky a radost z učení a zlepšuje podporu při překonávání osobních či školních problémů.

¹² Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v aktuálním znění ze dne 24. září 2004. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190/2004, ustanovení § 21 odst. 1 písm. b), c), e) a f).

¹³ VÍTEČKOVÁ, Michaela. Spolupráce rodiny a školy v oblasti výchovy a vzdělávání. In: VALIŠOVÁ, Alena., KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele 2*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 333-340.

¹⁴ ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2013, s. 7–16.

1.2 Činitelé ovlivňující proces výuky

Činitelé výuky jsou determinanty, které ovlivňují vyučovací proces a jeho výsledky. Různí autoři pojmají problematiku činitelů ovlivňujících proces výuky různě. Někteří se zabývají převážně činiteli na straně žáka (např. Čáp, Mareš¹⁵), jiní dávají tyto činitele do souvislosti se školními mechanismy, jako je např. hodnocení (Kolář, Šikulová¹⁶), další se zabývají vnějšími podmínkami výuky, jako je např. klima třídy (Čapek¹⁷).

Pro účely této práce je zřejmě nejvhodnější pojmut nastolené téma komplexně a vycházet tudíž z přístupu Linhartové¹⁸, která rozlišuje mezi činiteli vnějšími a vnitřními a činiteli vyplývajících z povahy učební látky.

1.2.1 Vnější činitelé vyučovacího procesu

Vnější činitelé vyučovacího procesu souvisí s prostředím a situací učení. Týkají se mikroklimatu (teplota v místnosti, dostatek kyslíku, hlučnost prostředí, osvětlení, konstrukce nábytku apod.), uspořádanosti prostředí (esteticky působící prostředí, barevné řešení apod.). Vzpomeňme například na to, jak je výuka ovlivňována speciální architektonickou podobou v případě waldorfského školství (rozbití jednotlivých ploch, převaha přírodních materiálů, každá třída má jinou barvu apod.). Mezi důležité vnější činitele patří i uspořádanost pracovního místa (dostatečný prostor pro pomůcky, naplnění individuálních potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – dále jen SVP¹⁹) nebo také klima třídy.

¹⁵ ČÁP, Jan., MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

¹⁶ KOLÁŘ, Zdeněk., ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. 2. doplněné vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 200 s. ISBN 978-80-247-2834-6.

¹⁷ ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

¹⁸ LINHARTOVÁ, Dana. *Psychologie pro učitele*. Brno: Mendelova univerzita, 2008, s. 60.

¹⁹ Žákem se SVP se rozumí osoba, která k náplni svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Jedná se o nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostřední nebo jiným životním podmínkám žáka. Mezi žáky se SVP se řadí žáci ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí, děti a žáci zdravotně postižení a znevýhodnění, nebo žáci (mimořádně) nadaní.

Klimatem třídy se rozumí trvalejší sociální a emocionální ladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé i žáci ve společné interakci.²⁰ Čapek²¹ staví klima třídy do kontextu činitele ovlivňujícího vyučovací proces, když tvrdí, že „*klima třídy má velký vliv např. na sociální chování žáků, na jejich motivaci k výkonu i k výkonnostnímu statutu třídy obecně*“. Čapek²² upozorňuje, že na klimatu školy a třídy, tedy na prostředí, ve kterém žáci a učitelé tráví velkou většinu svého času, se podílí nejen učitelé a žáci, ale také vedení školy, rodiče a další instituce. Lze tedy odvodit, že pokud bude klima školní třídy negativní, ovlivní negativně i postoj žáka k učení – žák ve třídě nebude pravděpodobně spokojený, neboť zde bude panovat nekázeň, budou zde existovat překážky v komunikaci, budou zde narušené vztahy mezi žáky atp.

Jako vnější činitele vyučovacího procesu jsou v literatuře často zmiňovány též faktory související se sociálním prostředím²³, jako jsou klidné domácí prostředí (tedy fungující rodina), postoj společnosti ke vzdělání obecně, kvalita sociálních vztahů mezi učitelem a jeho žáky a mezi žáky navzájem nebo vliv sociální skupiny vrstevníků.

Za významný prvek ovlivňující vyučovací proces lze považovat také hodnocení. Neméně důležitou roli hrají při procesu výuky také kvalifikační předpoklady učitele, tedy jeho odborné vzdělání a praktická připravenost na vyučování.

Není v silách učitele, aby žákům zajistil klidné domácí prostředí, byť víme, že nefunkční rodina představuje jednu z největších bariér při vzdělávání. Učitelé přesto podmínky, které má dítě pro život ve své rodině, sledují, aby mohli výukový proces dítěti, které prochází náročnou životní situací, přizpůsobit jeho potřebám (rozvod rodičů, úmrtí v rodině apod.).

Současný postoj společnosti ke vzdělání je dlouhodobě pozitivní. Vzdělání je považováno za potřebné, přičemž rodiče od škol neočekávají pouze to, že vybaví jejich děti znalostmi potřebnými k přijetí na další stupeň školy, ale požadují též, aby škola podporovala jejich

²⁰ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014, s. 125.

²¹ Tamtéž, s. 125.

²² ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, 2010, s. 133.

²³ Např. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 130. nebo LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010, s. 43-77.

sebevědomí, individualitu, aby dětem předávala morální hodnoty a učila je kázni.²⁴ Od školy rodiče dnes očekávají, že naučí jejich děti kritickému myšlení, vyhledávání informací, kooperaci v kolektivu lidí, diskusi a argumentaci, orientaci v současné společnosti a rozvíjení respektu k odlišným názorům a postojům.²⁵ Dlouhodobým trendem, který došel svého naplnění v roce 2016, je inkluzivní vzdělávání, tedy vzdělávání, v rámci kterého mohou být všichni žáci vzdělávání společně. Týká se žáků se SVP, mezi které patří všichni žáci s potřebou podpůrných opatření, mj. také žáci s odlišným mateřským jazykem.²⁶

O tom, že při vyučovacím procesu hraje z hlediska dosahování výsledků významnou roli vztah učitele a žáků je přesvědčena řada autorů, mezi nimi např. Skalková²⁷. Vysvětluje, že existují dva hlavní proudy – k učiteli orientované vyučování (v rámci kterého do popředí vystupuje obsah učiva a role učitele, který je povolán toto učivo předávat) a na žáka orientované vyučování (idea orientující se na dítě, na jeho osobnost). V obou případech se mezi učitelem a žákem vytváří určitý vztah, který ovlivňuje žákův postoj k vyučovacímu procesu. Žák, který má svého učitele rád a vnímá ho jako vzor, důvěřuje mu, a tudíž se nestydí přijít si za ním pro radu či pomoc, bude ve škole pravděpodobně úspěšnější než žák, který vnímá učitele negativně.

Nejen z důvodu měnícího se kurikula školy (máme nyní na mysli společné vzdělávání žáků) se velká hodnota připisuje kvalitě vzdělávání, v rámci které je zdůrazňována potřeba podpory žáků učiteli. Snad již za samozřejmé je považováno, že učitel má výborné znalosti oboru, který vyučuje. Navíc se od něj ale očekává, že bude dobrým učitelem i z hlediska pedagogických vlastností, mezi které patří např. spravedlnost, zásadovost, smysl pro humor, vstřícnost, organizační vlastnosti, schopnost předávat jasná pravidla a vysvětlení, schopnost

²⁴ STRAKOVÁ, Jana. Postoje české společnosti ke vzdělávání a jejich vývoj v čase. *Studia Paedagogica*. 2010, **10**(2), 27-42.

²⁵ ČLOVĚK V TÍSNI: Výzkum postojů rodičů ke školství. [online]. 2019 [cit. 2020-05-05]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/vyzkum-postoju-rodicu-ke-skolstvi-vzdelani-rodicu-vyrazne-ovlivnuje-jejich-ocekavani-od-skoly-5736gp>

²⁶ Např. HÁJKOVÁ, Vanda., STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing, 2010, s. 28.

²⁷ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 130.

řešit konflikty ve třídě, jednání s rodiči na nejrůznější témata, poskytování rad, dobrý vztah k žákům atp. K učiteli, který výše nastíněnými pedagogickými vlastnostmi disponuje, si děti (i jejich rodiče) pravděpodobně vytvoří kladný postoj, který se promítne také v postoji ke vzdělání obecně. Ať chtějí, či nechťejí, jsou učitelé pro děti vzorem, tím dospělým, kterým by se děti mohly stát. Vidí, jak se učitelé chovají nejen k nim, ale také k jiným učitelům, k rodičům, při společenských příležitostech, jak reagují na nekonformní situace, jaký postoj zauímají k vedení atp.²⁸ To vše ovlivňuje jejich postoj k učiteli a ke vzdělávání, stejně tak jako přístup učitele k nim. Laskavý, chápající, vstřícný, přátelský, důsledný a trpělivý by měl být přístup učitele, který chce přesvědčit své žáky o tom, že má smysl, aby bylo učení součástí našeho života po celou jeho dobu.²⁹

Učitel je také tím, kdo žáky hodnotí. Školní hodnocení má mnoho specifík (je např. dáno vzdělávacími standardy, má zpětnou vazbu) a posuzuje se v jeho rámci mnoho záležitostí, nejen znalosti jako takové, ale také kvalita průběhu učení. Kolář uvádí, že se školní hodnocení významným způsobem podílí na utváření psychických stránek osobnosti každého žáka, protože se dotýká oblasti jeho sebevědomí. Lze si docela dobře představit, jak špatně zvolené hodnocení (nevhodný čas, nevhodná forma, nevhodná formulace) dokáže v procesu výuky vytvořit žákovi bariéru.

Za obzvlášť citlivé téma z hlediska přístupu učitele k žákům, je možné považovat předsudky a vžité stereotypy. Ty mohou jeho přístup k žákům, např. k žákům-cizincům, tedy žákům s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ), významně ovlivnit. Jsou totiž založené na zakořeněném úsudku či názoru (který ovšem není založen na spolehlivém poznání, ale na pouhém mínění či předpokladu), které je obtížné měnit (protože změna představ o jiných vyvolává intuitivní pocit ohrožení vlastního sebepojetí).³⁰ V důsledku zažitých stereotypů (například že vietnamští žáci se s rodiči doma nepřipravují na školu, protože rodiče neumí česky, nebo naopak, že vietnamští žáci jsou pilnější) učitelé mohou k žákům a jejich rodičům přistupovat jiným způsobem (pozitivním, či negativním), než k ostatním.

²⁸ FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2003, s. 257.

²⁹ KOLÁŘ, Zdeněk., ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2009, s. 20.

³⁰ HNILICA, Karel. *Stereotypy, předsudky, diskriminace*. Praha: Karolinum 2010, s. 60-62.

Kvalitu sociálních vztahů mezi učitelem a jeho žákem významným způsobem ovlivňuje také jejich vzájemná komunikace. Při komunikaci se žákem učitel používá různé komunikační styly, u kterých se více méně uplatňují také citové projevy (např. osobní komunikační styl, který učitel užívá při empatickém rozhovoru se žákem, versus operativní komunikační styl, vyznačující se řízením žáků). Právě v komunikačních situacích si musí učitel dávat pozor na výše zmíněné stereotypy a předsudky.³¹ Nejen ony však mohou v rámci komunikace žáka s učitelem představovat ve výukovém procesu bariéru. Mezi další bariéry patří např. obava z neúspěchu, nepřipravenost na komunikování, nesoustředěnost, osobní problémy či narušená úcta (to vše na obou stranách). Tehdy hovoříme o interních bariérách komunikace. Věci jako šum, hluk, vyrušování lidmi představují externí bariéry komunikace. Vedle interních a externích bariér komunikace rozlišujeme také bariéry sémantické, tedy jazykové. Patří sem např. slang, nevhodné řečové projevy, jiná kultura či jiný jazyk, tedy vše, co narušuje možnost komunikovat jako takovou.³²

Kromě učitele jsou při vyučování ve třídě přítomni také žáci. Jsou tedy ve vyučovacím procesu dalšími účastníky komunikace. Žáci mají ve třídě stejná práva a povinnosti (což je dáno řádem školy), ale vzhledem k tomu, že má třída jako sociální skupina různou dynamiku, můžeme mezi žáky nalézt rozdíl v jejich postavení. Vytváří se zde systém sociálních rolí a pozic, přičemž přirozeně vznikají jak role nadřazené, tak podřazené či souřadné. Z hlediska osobní moci lze rozlišit vůdce (dominující osoba), pomocníka (aktivní osoba), soupevníka (závislá osoba), jedince pasivního a v periferní roli. Z téhož vyplývá, že ve třídě existují žáci podporovaní, ale i odmítaní, přehlížení nebo izolovaní.³³ Je snadné odvodit, proč žáci s určitou „jinakostí“ zaujímají spíše ty méně populární pozice.

To, proč je jinakost spojována s obtížným přijetím žáka do třídního kolektivu, vysvětluje řada autorů. Například Vítečková, Procházka a Najmonová vysvětlují, že „*jinakost v lidech vyvolává projevy odporu, nepřátelství nebo nedůvěru k odlišnému a zosobňuje nevědomý*

³¹ PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál, 2010, s. 110.

³² NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 26.

³³ KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 2002, s. 49.

strach ze všeho cizího“.³⁴ Odmítavou reakci dětí na základní škole např. k přijetí žáka s OMJ je podle Cihé a Preissové Krejčí³⁵ možné považovat za přirozenou, je však třeba s ní pracovat. Velký význam má z hlediska překonávání předsudků týkajících se jinakosti podle Čačky věk dětí mezi třetí a pátou třídou. Přestože duševní dění dítěte je mimořádně schopné zpracovávat i velmi složité imaginativně-emotivní sociální vztahy, teprve v tomto období se city začleňují do osvojování postojů. „Ty pak urychlují orientaci a zabezpečují soulad prožívání a reagování v rámci určité sociální skupiny.“³⁶ Je nutno poznamenat, že současný koncept vzdělávání (inkluze) významným způsobem napomáhá k přijetí jinakosti a překonávání předsudků o jinakosti obecně, neboť v jejím rámci dochází ke zvyšování míry zapojení všech žáků (tedy i žáků se SVP) ve vyučovacím procesu.

Pojednání o vnějších bariérách působících ve vyučovacím procesu lze dále doplnit o tvrzení, že významným činitelem při vyučovacím procesu je také vliv vrstevnické skupiny. Přístup k učení dítěte pravděpodobně praktikuje podle toho, do jaké skupiny se dostane. Vrstevnická skupina je totiž základním faktorem socializace v dětství, a jak je obecně známo, zhruba od 10 let začíná převažovat vliv vrstevníků nad vlivem dospělých. Víme dále, že způsoby chování členů vrstevnických skupin podléhají vnitřní sociální kontrole a odchylky od jejích norem jsou sankciovány.³⁷ Z praxe jsou známy případy, kdy se děti dostávají do závadové party, jejímž vlivem výrazně klesají jejich snahy v oblasti učení. Mění se jejich chování i přístup k vyučovacímu procesu jako takový. Jiným příkladem působení vrstevnické skupiny (i když ne v pravém slova smyslu) ve školní praxi může být efekt similarity, tzn. vazba na skupinu stejných žáků (např. žáků s OMJ).

³⁴ VÍTEČKOVÁ, Miluše., PROCHÁZKA, Miroslav., NAJMONOVÁ, Marie. Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol. *Pedagogická orientace*. 2018, **28**(2), 290-305.

³⁵ CIHÁ, Marina., PREISSOVÁ, Andrea. Realizace multikulturní výchovy, zážitková pedagogika a aktivizační metody ve výuce. In: PREISSOVÁ, Andrea. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: UPOL, 2012, s. 109-129.

³⁶ ČAČKA, Otto. In VÍTEČKOVÁ, Miluše., PROCHÁZKA, Miroslav., NAJMONOVÁ, Marie. Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol. *Pedagogická orientace*. 2018, **28**(2), 290-305.

³⁷ HAVLÍK, Radomír., KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007, s. 52.

1.2.2 Vnitřní podmínky

Mezi vnitřní podmínky, které ovlivňují vyučovací proces, a které tudíž mohou představovat i bariéry v tomto procesu, patří podle Linhartové³⁸ vše, co se týká dětí, tedy např. funkční stav centrální nervové soustavy, pozornost dítěte, postoj žáka k učení, jeho motivace, žákova osobnost, učební styl a sebekontrola.

Funkční stav centrální nervové soustavy, která zajišťuje mj. bdělost organismu nebo snadné reagování, je dán především dobrým zdravotním stavem. Čím více je dítě vystavováno fyzickému či psychickému vyčerpání (např. nedostatek spánku, nedostatečný pohyb, nesprávná výživa), tím hůře soustředí svou pozornost a čas potřebný k osvojení si nové látky se prodlužuje. Pozornost žáka nesouvisí pouze s jeho zdravotním stavem, ovlivňuje ji také řada vnějších okolností, jako jsou například metody výkladu, používání názorných pomůcek nebo zajímavost aktuálně probírané látky. S vyvoláním pozornosti potom souvisí postoj žáka k učení. Aktivní postoj bude zaujímat žák, který učivo chápe, rozumí mu a baví ho. Totéž platí o motivaci. Motivovaný žák bude dosahovat lepších výsledků než žák, který k učení motivován není. O motivaci žáků ve výuce je napsáno mnoho rozsáhlých příspěvků, po jejichž prostudování mj. zjistíme, že z hlediska motivace je pro žáky velmi důležitý učitel, konkrétně jeho osobnost, kreativita a to, jak jde žákům příkladem.³⁹ Vysoká motivace žáků k učení je spojována též s pozitivním klimatem ve třídě.⁴⁰ Metodické materiály Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) v souvislosti s motivací žáků ke studiu zmiňují nutnost sepětí učiva s praxí.⁴¹

Schopnosti, charakter, předchozí vědomosti, dovednosti a zkušenosti žáka – to vše souvisí s vlastnostmi a osobností žáka a zároveň ovlivňuje proces výuky. Pokud mají žáci bohaté a široké vědomosti, dovednosti a zkušenosti, pak se ve výuce dobře orientují, dobře se jim

³⁸ LINHARTOVÁ, Dana. *Psychologie pro učitele*. Brno: Mendelova univerzita, 2008, s. 61.

³⁹ Např. PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: PdF Univerzita Karlova, 2002, s. 29-30.

⁴⁰ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014, s. 116.

⁴¹ NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ: Jak a čím motivovat žáky ke studiu a vést je k odpovědnosti. [online]. 2012 [cit. 2020-05-12]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/kurikulum/jak-a-cim-motivovat-zaky-ke-studiu-a-vest-je-k-odpovednosti>

učí, protože mají na co navázat. Vliv vědomostí, dovedností a zkušeností se může ale projevit také záporně. Dříve osvojené kvality působí negativně a ztěžují osvojování nového učiva. Jako příklad můžeme uvést hodiny českého jazyky pro žáka s OMJ, který musí (v českém školním prostředí) zapomenout na náležitosti psaní ve svém rodném jazyce a zároveň se musí umět přetransformovat na učivo českého jazyka.⁴²

Do vyučovacího procesu vstupuje jako jeden z činitelů také poznávací a učební styl žáka. Jedná se o preference přijímání určitého typu informací a způsob, jakým se žák nejvíce učí. Svému učebnímu stylu pak dává žák přednost. Má-li žák zažitý špatný učební styl (např. povrchové učení), je třeba ho změnit tak, aby žák učivo co nejvíce chápal a dokázal získávat nejen nové, ale také trvalé znalosti a dovednosti.⁴³ Obdobně učitel přistoupí k problematice žákovské sebekontroly. Její význam v procesu vyučování je důležitý, neboť vede žáky k samostatnosti.⁴⁴

1.2.3 Podmínky vyplývající z povahy učební látky

Mezi determinanty ovlivňující vyučovací proces patří také množství probírané učební látky, její obsah, výukové materiály a tempo výuky.

Je snadné odvodit, že pokud žáky zahltneme velkým množstvím probírané učební látky, mohou nastat různé situace, které budou ve výukovém procesu působit negativně. Žáci se v učivu buď nevyznají, nebo ho nestihnou probrat či upevnit. Tak či tak na něj pravděpodobně reagují a budou demotivováni.⁴⁵ Žákům je proto potřeba poskytnout takové množství času, které k ovládnutí učební látky potřebují. Nejen množství probírané učební látky, ale také její obsah determinují výukový proces. Dovedeme si zcela jistě představit, že některé obsahy učiva žáky interesují více, jiné méně. Přesto – obsahy učiva jsou pro jednotlivé typy škol rámcově dány, je tedy potřeba se jich držet. Na druhou stranu je školám

⁴² LINHARTOVÁ, Dana. *Psychologie pro učitele*. Brno: Mendelova univerzita, 2008, s. 61.

⁴³ ČECHOVÁ, Barbara., SEIFERT, Matěj., VEDRALOVÁ, Andrea. *Nápadník pro výuku dle učebních stylů*. Praha: SCIO, 2011, s. 27.

⁴⁴ PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007, s. 152.

⁴⁵ PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: PdF Univerzita Karlova, 2002, s. 116.

díky systému školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP) ponechána ve výběru učiva poměrně velká autonomie, a tak mohou být jeho obsahy přizpůsobovány aktuálním potřebám školy či jejím specifikům. Jako příklad lze uvést školu, do které dochází velké množství žáků s OMJ, konkrétně např. vietnamských žáků. V rámci multikulturní výchovy lze přiblížit specifika této národnosti ostatním žákům tak, že je téma vietnamské kultury v rámci tohoto průřezového tématu akcentováno.

Vyučovací proces je z hlediska didaktických materiálů nejčastěji spojován s učebnicí. Ty však fungují velmi dobře i v kontextu s dalšími učebními pomůckami, jako jsou pracovní sešity, slovníky, audiovizuální nahrávky a různé didaktické pomůcky. Výběr nevhodné učebnice ubírá učivu na smysluplnosti (např. slova spojená s obrázky se učí lépe než bezesmyslné slabiky či tvary) a opět vede k překážkám v učení.⁴⁶

Činitelem ovlivňujícím výuku je také tempo vyučování. Učitelem vnucené rychlejší tempo je často kontraproduktivní. Rychlý a impulzivní styl učení je obecně neoblíbený, obzvlášť u žáků s pomalejším osobním tempem a žáků se ŠVP. Naopak příliš pomalé tempo způsobí, že se žáci při vyučování mohou nudit (následuje demotivace, nekázeň).⁴⁷

Při výuce lze někdy využít i toho, že jsou si učební obsahy podobné. Je tomu tak například při výuce anglického jazyka (jako prvního cizího jazyka) a jazyka německého (jako druhého cizího jazyka). Oba dva jazyky mají stejný základ, takže při osvojování německého jazyka mohou žáci, kteří mají již osvojené základy angličtiny, z tohoto profitovat. Linhartová⁴⁸ však uvádí, že podobnost působí na učení obvykle spíše v negativním smyslu. Své tvrzení vysvětluje tím, že vzhledem k podobnosti dochází mezi prvky učebního materiálu ke zvýšenému zobecňování, a tudíž i ke zpomalování procesu osvojování.

⁴⁶ LINHARTOVÁ, Dana. *Psychologie pro učitele*. Brno: Mendelova univerzita, 2008, s. 61.

⁴⁷ ŠKODA, Jiří., DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 116.

⁴⁸ LINHARTOVÁ, Dana. *Psychologie pro učitele*. Brno: Mendelova univerzita, 2008, s. 61.

1.3 Bariéry ve vyučovacím procesu

Stejně jako činitele působící ve vyučování, také bariéry, které mohou vyučovací proces narušovat, můžeme rozdělit na tři skupiny, a sice na bariéry vnitřní, vnější a bariéry vyplývající z povahy učební látky.

1.3.1 Vnější bariéry

Mezi vnější bariéry narušující vyučovací proces se řadí:

- *Nevhodné mikroklima, nevhodně uspořádané prostředí a nevhodně uspořádané pracovní místo:* V případě těchto bariér je jejich důsledkem nepohodlí žáků, které brání jejich soustředění. Všechny tyto bariéry lze ale poměrně jednoduše odstranit (větrání třídy, změna osvětlení, volba ergonomicky vhodného nábytku, uspořádání pracovního místa dle individuálních potřeb žáků atp.).
- *Nepříznivé klima ve třídě:* Mezi dopady této bariéry patří například snížená motivace žáků k učení, snižování potřeby podávat výkon nebo nevhodné chování žáků. Při jejím odstraňování je důležité si uvědomit, kdo všechno na jeho utváření participuje. Klima třídy závisí na sociálně-psychologických aspektech (kvalita vztahů mezi učitelem a žáky), pedagogických aspektech (podoba učebního procesu, kompetence učitelů, jejich přirozená autorita), zdravotních aspektech (míra hluku ve třídě) atp. Nepříznivé klima jakožto bariéru není zdaleka tak jednoduché odstranit jako např. nevhodné mikroklima, či nevhodně uspořádané pracovní místo. K vytvoření příznivého, tolerantního, povzbudivého a otevřeného klimatu vede dlouhá cesta. Je třeba identifikovat negativní klimatoformní faktory na různých úrovních, které nepříznivě ovlivňují klima třídy (např. blokace kreativity pedagogů, odchod mladých a iniciativních pedagogů nebo tolerance šikany). Je také třeba využívat pozitivní prvky k jeho posilování (např. vytváření zdravého prostředí pro učení, šance na vzdělávání žáků s OMJ nebo kultivování snů a aspirací dětí i jejich rodičů).⁴⁹
- *Nevhodné domácí prostředí:* Pokud dítě žije v nevhodném domácím prostředí, pravděpodobně to znamená, že se do školy nepřipravuje (nemá pro to vhodné podmínky,

⁴⁹ BARTOŇOVÁ, Miroslava., VÍTKOVÁ, Marie. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2017, s. 39.

není k tomu vedeno), do školy nechodí (zde se jedná o zanedbávání povinné školní docházky, jeden z aspektů syndromu CAN), je hladové, nevhodně oblečené, vykazuje asociální jednání apod. Učitel s velkou pravděpodobností dokáže zjistit, zda se chování dítěte a jeho výkony zhoršují vlivem přechodné situace, nebo zda je potřeba, aby se dítěti dostalo ochrany a práv s ní spojených. Pomoci dítěti v obtížné situaci může například Orgán sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD), ale upozornění, že je v okolí dítěte něco v nepořádku, avizuje většinou právě učitel, který je s ním v denním kontaktu.

- *Negativní postoj společnosti ke vzdělávání:* Tato bariéra, pokud by v praxi existovala, by znamenala, že společnost nepovažuje vzdělání za důležité, a tudíž k němu i tímto způsobem přistupuje (např. neposílání dětí do školy nebo zlehčování a zpochybňování tématu vzdělávání rodiči). Jako příklad lze uvést přístup některých romských občanů ke vzdělání. Podmínky, ve kterých se tento národ vyvíjel, dávají pochopit, proč tomu tak je. Ačkoliv tyto podmínky (vyhánění Romů, kočovný život, nutnost žít se řemeslem) již dávno neexistují, přístup mnohých Romů ke vzdělávání se příliš nezměnil.⁵⁰

V diskusi týkající se negativního postoje společnosti ke vzdělávání jakožto bariéry ve vyučovacím procesu bychom se mohli pozastavit nad tím, jak vnímá česká společnost skutečnost, že její děti jsou vzdělávány společně se žáky se SVP (inkluze) nebo žáky-cizinci. Jak vyplývá z různých výzkumů, předsudky ze strany českých rodičů zde stále existují a nejsou zanedbatelné.⁵¹ Švarcová a Mareš⁵² například zdůrazňují ve vztahu majoritní společnosti k minoritám jako jednu z hlavních bariér předpojatost a zaujatost. Příslušníci minorit jsou nezdůvodněně považováni za „občany druhé kategorie“. Autoři se domnívají, že negativní postoje českých občanů k cizincům bývají ovlivněny minulostí (tj. postoji jejich rodičů a veřejným míněním v době, kdy sami byli dětmi). Jako druhou výraznou bariéru zmiňují obavy a strach. Část českých občanů – jak dokládají sociologická šetření – trpí

⁵⁰ Více viz ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2013. 156 s. ISBN 978-80-024-6190-9-5.

⁵¹ Např. výzkum připravený ve spolupráci EDUin, Socialbakers a Madian za podpory Nadace Albatros z roku 2017, ze které vyplynulo, že každý třetí rodič je proti inkluzi.

⁵² ŠVARCOVÁ, Eva., MAREŠ, Jiří. Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace* [online]. 2006, 6(1), 42-56 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/download/989/802>

xenofobií. Údajně je tento strach odůvodňován negativními zkušenostmi, ale pravděpodobně vyplývá spíše z neznalosti jiných kultur (obav z neznámého) nebo je vyvolán negativními zprávami zveřejňovanými ve sdělovacích prostředcích. Vše výše zmiňované může vést v konečném důsledku k neopodstatněnému zobecňování konkrétních případů a vzniku fám a dezinformací.

- *Špatný vztah mezi učitelem a žákem a žáky navzájem*: Špatné vztahy vždy předurčují méně hladkou komunikaci a naznačují, že k dosažení kýžených výsledků povede mnohem delší cesta. Bariéra daná neuspokojivým vztahem učitele a žáků s sebou opět přináší druhotný dopad v podobě nízké motivace žáků k učení a jistě ovlivní také celkové klima školní třídy. Je zřejmé, že nejlépe se žáci učí v bezpečném, soudržném a pečujícím společenství, kde funguje interakce mezi učitelem a žáky navzájem a které překonává rozdíly pohlaví, kultury a socioekonomického postavení, rasy a národnosti, zdravotního znevýhodnění i jiné individuální odlišnosti.⁵³ Při hledání východiska k překonání této bariéry je třeba si uvědomit, čím je spoluutvářen vztah učitele k žákovi a naopak. Ve vztahu učitele k žákovi budou ve spoluurčování hrát zřejmě důležitou úlohu jeho postoj k vlastní roli, přizpůsobení se učitelskému povolání, osobnostní charakteristiky, osobní situace, věk, pohlaví a vztah k rodičům žáků. Vztah žáka k učiteli bude spoluutvářen sociálním prostředím, veřejným míněním (třída, rodiče) a názory vrstevníků, kamarádů. Protože víme, že kvalita vztahu mezi učitelem a žákem hraje důležitou úlohu při formování postoje žáka k učení⁵⁴, je třeba brát ohled na všechny zmíněné faktory a věnovat jim dostatečnou pozornost. Se vztahovou problematikou může ve škole pomoci také školní psycholog.
- *Špatná komunikace*: Může probíhat mezi pedagogy navzájem, učitelem a rodiči nebo mezi učitelem a jeho žákem. Důvodů k ní existuje nepřeberné množství, v každém případě i zde je potřeba je znát, aby bylo možné nedostatky v komunikaci vyladit tak, aby došlo k jejímu zlepšení. Mezi kolegy navzájem může mít bariéra špatné komunikace např. podobu nepředávání si informací o žákovi. Špatná komunikace s rodiči přináší další možné bariéry spolupráce. Rodiče jsou nuceni nějakým způsobem se školou komunikovat

⁵³ KOLEKTIV AUTORŮ. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005, s. 14.

⁵⁴ MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 484.

a spolupracovat. Pokud se jedná o rodiče cizince, jde navíc o spolupráci s institucí, která je pro ně cizí, nezřídka odlišná svým pojetím od škol, na něž byli zvyklí ve své zemi. Učitelé zase musí spolupracovat s rodiči, o jejichž kultuře, postojích, zvycích a očekáváních mnoho nevědí.⁵⁵ Na obou stranách mohou účinnou spolupráci znesnadňovat jazykové bariéry, pocity nepochopení, nedostatek důvěry a respektu, obě dvě strany mohou mít rozdílná očekávání, zažitá stereotypy až předsudky atp., což ve svém důsledku vede k nezájmu rodičů komunikovat s učiteli a naopak. Na bariérách v komunikaci se podílí také skutečnost, že školy jakožto instituce mají sklon k určitému konzervatismu⁵⁶ a na druhé straně rodiče mají zase tendenci vidět v učitelích osoby se sklonem poučovat je a klást na ně nereálné požadavky⁵⁷. Učitelé se k případné bariéře musí stavět jako profesionálové, to znamená, že by měli začít s rodičem komunikovat sami, a to nejen v případě, že má žák nějaké problémy nebo se jedná o organizační záležitosti, ale také v případě kladných výsledků, pochval apod.⁵⁸ Dovedeme si jistě dobře představit, jaké dopady pro vyučovací proces může mít špatná či nedostatečná komunikace školy např. s rodiči žáka s OMJ. Bariéra v podobě špatné komunikace učitele s žákem je zde míněna jako důsledek nepřipravenosti žáka na komunikaci, jako důsledek obavy z neúspěchu, narušené úcty k učiteli ze strany žáka, z důvodu jazykových bariér či z důvodu problematických postojů v podobě rasismu či předsudků. Stejně jako existuje nespočet možných důvodů špatné komunikace mezi učitelem a žákem, existuje také mnoho doporučení, jak jí zamezit, eliminovat či dokonce předcházet. Jako příklad lze uvést žáka s OMJ, u kterého je komunikace problematická nejen z důvodu jazykové bariéry, ale také např. z důvodu obav ze začlenění do kolektivu, z důvodu obav

⁵⁵ ŠVARCOVÁ, Eva., MAREŠ, Jiří. Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace* [online]. 2006, 6(1), 42-56 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/download/989/802>

⁵⁶ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009, s. 417.

⁵⁷ SARZALA, Dariusz. Children – Parents – Educational Space: Coopeation of Family and Schools in the Educational Process – Selected Aspects. In: *Family in a Context of Pedagogical, Psychological and Sociological Researches: Materials of the VI International Scientific Conference (October, 2015)*. Praha: Vědecko-vydavatelské centrum Sociosféra-CZ, 2015, 24–29. ISBN 978-80-7526-047-5.

⁵⁸ FELCMANOVÁ, Alena, ČÁP, David, TITĚROVÁ, Kristýna a Petra VÁVROVÁ. *Rodiče – nečekání spojenci: jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. Praha: Člověk v tísni, 2013, s. 26.

z neúspěchu. Učitel může v takovém případě pomoci vlídným přístupem, zájmem o kulturu jeho rodné země, seznámením třídního kolektivu s potřebami žáka a také tím, že dá žákovi možnost vyniknout (např. v předmětech, kde jazyková bariéra není tolik patrná).

- *Špatný vliv vrstevníků, syndrom similarity*: Důsledkem špatného vlivu vrstevníků může být např. nesprávný postoj žáků k učiteli a k učení obecně, mohou se vyskytnout také různé druhy nevhodného chování. V rámci syndromu similarity lze bariéru ve výukovém procesu spatřovat pravděpodobně především v podobě neochoty žáků se stejnou SVP začleňovat se do kolektivu žáků ostatních. Zde velmi záleží na učiteli, jak se k problematice postaví (lze zdůraznit souvislost s odborností, praktickou zkušeností a připraveností učitele na vyučování a jeho ochotou hledat různá řešení, radit se o problému apod.).
- *Nedostatečná odbornost a praktická připravenost učitele na vyučování*: Důsledků této bariéry může být celá řada. Jako příklad můžeme uvést neschopnost učitele orientovat se v možnostech nejrozumnějších podpůrných opatření, které mohou být poskytovány žákům se SVP. Řešením může být vedení začínajícího učitele starším kolegou, intervence ze strany vedení nebo pomoc školního podpůrného pracoviště tj. speciálního pedagoga, školního psychologa, výchovného poradce, metodika prevence či školského poradenského zařízení.
- *Nevhodné hodnocení žáků*: Hodnocení žáků samo o sobě samozřejmě nevhodné není, jako bariéra však může v procesu vyučování vystupovat např. v případě, že je zvolena nevhodná forma, nevhodná formulace nebo je zvolen nevhodný čas. V případě žáka s OMJ, který neumí česky, je otázka hodnocení obzvláště problematická a obtížná. Radostný a kol.⁵⁹ doporučuje, vytvořit pro takového žáka vyrovnávací plán (v současné terminologii bychom ho nazvali plánem pedagogické podpory, dále jen PLPP), který bude obsahovat upravené vzdělávací cíle ŠVP, jež budou zároveň popisovat očekávaný výkon podle jeho individuálních možností. Na tomto základě poté žáka hodnotíme. Nikoli však podle sociální vztahové normy (tj. porovnáváním jeho výkonu s ostatními

⁵⁹ RADOSTNÝ, Lukáš., a kol. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta, 2011, s. 49.

spolužáky), ale podle mnohem vhodnější individuální vztahové normy (tj. hodnocením jeho individuálního pokroku). Dále bychom se měli při hodnocení zcela vyvarovat jednostrannému zaměření pouze na chyby, zvláště v úkolech, u nichž je důležitý obsah, nikoliv správná gramatika. Jako negativní příklad můžeme uvést nesprávné hodnocení žáka s OMJ ve vlastivědě, který je učitelem za svůj referát o kultuře a zvyklostech rodné země ohodnocen známkou nedostatečná pouze z důvodu velkého množství gramatických chyb, bez jakéhokoli slovního posouzení obsahové stránky práce nebo vyzdvihnutí jejího přínosu pro zvýšení interkulturního povědomí ostatních žáků. Vhodná je též kombinace hodnocení klasickou známkou a slovního hodnocení, ovšem s přihlédnutím k jazykové bariéře žáka, případně jeho rodičů. Je proto důležité si u tohoto způsobu hodnocení vždy ověřit, že žák i rodiče mu porozuměli.⁶⁰

1.3.2 Vnitřní bariéry

U bariér doposud popsanych, tedy vnějších, lze učiteli jednoznačně přisoudit úlohu toho, kdo je může eliminovat. V případě bariér vnitřních nelze tak jednoznačně říci, že učitel je ten, kdo tyto bariéry (ovlivňující proces vyučování bezesporu stejně jako bariéry vnější) je schopen ovlivnit. Proto bariéry odvozené od vnitřních činitelů vyučování rozdělujeme do dvou skupin, a sice na bariéry, které z pozice učitele ovlivňovat lze, a na bariéry, kde tomu tak není nebo jsou možnosti ovlivnění pouze částečné:

- *Nedostatečná motivace k učení a špatný učební styl:* Žák, který není v procesu vyučování dostatečně motivován k učení, se při výuce pravděpodobně nudí a vyrušuje, je nepozorný a jeho studijní výsledky nejsou uspokojivé. Je to právě učitel, který může v žákovi vyvolat potřebu něco se dozvědět nebo podat nějaký výkon (problémové učení, týmová spolupráce, propojení učiva s praxí atp.). Žák, který si osvojil nesprávný učební styl nebo praktikuje pouze jeden na všechny učební situace, se pravděpodobně též bude potýkat s problémy při učení a výsledky procesu učení nemusí být odpovídající jeho schopnostem. I zde je v gesci učitele předkládat žákovi jiné, vhodnější učební strategie,

⁶⁰ RADOSTNÝ, Lukáš., a kol. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta, 2011, s. 49.

procvičovat s ním jejich užívání a vést ho k uplatňování metakognitivní kontroly a autoregulaci svého učení.⁶¹

- *Narušení funkčního stavu centrální nervové soustavy, nepozornost žáka, žákova osobnost, žákův negativní postoj k učení, žákova nedostatečná sebekontrola*: Všechny zmíněné faktory představují bariéry v procesu vyučování proto, že všechny primárně ztěžují proces výuky a způsobují, že studijní výsledky žáků nejsou dostatečné nebo jich je dosahováno pouze s velkými obtížemi. Učitel přitom může tyto bariéry eliminovat pouze minimálně, obvykle v dlouhodobém časovém horizontu. Například při znalosti faktu, že funkční stav centrální nervové soustavy lze podpořit dobrým zdravotním stavem, může učitel (škola) vést žáka např. ke správnému stravování a k pohybové aktivitě. Velkým dílem jsou však tyto záležitosti otázkou rodinné výchovy. Obdobně může učitel kladně ovlivnit pozornost žáka zvolením aktivizačních didaktických metod, prostředků a forem výuky. Využít např. brainstorming, střídání činností, metakognitivní strategie, multisenzoriální přístup,⁶² strukturované učení, problémovou metodu, didaktické a situační hry, kooperativní učení atp., čímž podněcuje žákův zájem a podporuje udržení pozornosti.⁶³ Nemůže tak ale činit vždy, protože pozornost žáka navíc souvisí s jeho momentálním psychickým rozpoložením, zdravotním stavem aj., tedy činiteli, které již příliš ovlivnit nelze.

1.3.3 Bariéry vyplývající z povahy učební látky

Mezi bariéry ovlivňující proces vyučování patří také ty, které vyplývají z povahy učební látky. Jsou jimi:

- *Přehlcení žáků učební látkou*: Žáci se v učivu nevyznají, nestíhají se ho naučit, jsou demotivováni, někteří se zcela přestávají učit, což má pochopitelně vliv na jejich studijní výsledky. Přehlcení žáků učební látkou může pramenit buď z příliš ambiciózního přístupu učitele, nebo z prostého faktu, že některé ročníky školy jsou na učivo náročnější než jiné.

⁶¹ KOLEKTIV AUTORŮ. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005, s. 45.

⁶² GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, s. 108.

⁶³ KOLEKTIV AUTORŮ. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005, s. 30.

V prvním případě je učitel schopen množství učební látky korigovat, ve druhém pouze částečně. Možností, jak tuto bariéru eliminovat, je větší strukturace a stanovení konkrétního cíle, kterého má žák v daném úseku učiva dosáhnout tj. identifikace učiva podstatného (fundamentálního) a doplňujícího (rozvíjejícího). V neposlední řadě je důležité stálé využívání zpětné vazby. Ověřováním, zda skutečně došlo ke správnému pochopení učiva, nebo zda je potřeba některé části ještě opakovat a upevňovat, získává učitel podklady pro individuální přístup a východisko pro případnou úpravu rozsahu či strukturace obtížnosti učiva dle konkrétních potřeb jednotlivých žáků.

- *Dlouhodobé předkládání nezábavného obsahu*: Je samozřejmé, že ne všechny obsahy, které mají být žákům během základního vzdělávání předány, jsou pro ně zábavné. Žáci u nich dlouhodobě nedokáží udržet pozornost a klesá jejich motivace k učení. K vyšší smysluplnosti učení a následně jeho lepšímu zapamatování přispívá jasné vysvětlení učiva i postupů zdůrazňujících vztahy v učivu a jeho strukturu. Činnosti a jejich zadávání by měly být dostatečně různorodé a zajímavé, aby žáky motivovaly k zapojení se do práce, a též dostatečně nové a náročné, aby vytvářely novou učební zkušenost.⁶⁴
- *Nevhodné výukové materiály*: Jedná se např. o materiály příliš obtížné (nepřiměřené věku a mentální úrovni žáka), málo strukturované, a tudíž nepřehledné nebo o materiály jednotvárné. Výsledkem užívání takových materiálů je snížená motivace žáků k učení v důsledku rezignace, nudy, popř. zažívaného neúspěchu (nepochopení látky). Eliminovat tuto bariéru znamená vybírat vhodné výukové materiály a doplňovat je rozmanitými pomůckami. Vše můžeme dokumentovat na příkladu učebnice, která patří stále k nejoblíbenějším výukovým materiálům jak učitelů, tak i žáků. Ti se z ní učí novou látku (raději než ze sešitů) a často ji využívají k doplnění poznámek z výkladu. Její oblíbenost je určena především srozumitelností výkladu a zajímavostí prezentace obsahu. Protože se jedná o doposud nejvíce využívaný výukový materiál, měla by být v první řadě vhodně zvolena. To znamená: respektovat vývojové zvláštnosti žáka, obsahovat přehledně uspořádané učivo do učebních celků a též jasně vymezovat učivo podstatné (základní) od doplňkového. Jednotlivé obsahy by na sebe měly navazovat a deklarovat propojení teorie s praxí. Pro atraktivitu učebnice a rychlou orientaci v ní je samozřejmé

⁶⁴ KOLEKTIV AUTORŮ. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005, s. 26-43.

neméně důležitá i vhodná grafická úprava a její členění (fotografie, grafy, popisky, tabulky, přehledy), jakož i dostatek doplňujících materiálů (pracovní sešity, pracovní listy, slovníky, metodiky pro učitele atp.).

- *Špatně zvolené tempo výuky*: Při špatně zvoleném tempu výuky buď žáci učivo nestíhají, nebo jsou naopak frustrováni nudou. Učitel by měl ze své pedagogické zkušenosti umět vyhodnotit momentální situaci a přizpůsobit jí dynamiku výuky. Při volbě tempa výuky nesmí zapomenout zohlednit specifika žákovského kolektivu (přítomnost žáků se SVP), formální požadavky dané ŠVP a učebními osnovami a následně ho přizpůsobit individuálním potřebám všech žáků ve třídě. Přičemž žákům se SVP může být v tomto ohledu nápomocen asistent pedagoga.

Stejně jako je tomu v případě vnějších bariér při vyučování, také v případě bariér vyplývajících z povahy učební látky je možné konstatovat, že je to učitel, který se může velkou měrou podílet na jejich eliminaci.

2 Vzdelávání vietnamských žáků na českých školách

Druhá kapitola diplomové práce se věnuje tématu vzdělávání vietnamských žáků v českém prostředí, respektive na českých základních školách. Nejprve jsou v ní uvedena specifika vietnamské kultury, aby bylo možné odvodit, jaké bariéry mohou při vzdělávání těchto žáků pravděpodobně existovat vzhledem k jejich národnostním odlišnostem. Kapitola odpovídá na otázku, jaký postoj mají Vietnamci obecně ke vzdělávání a jaké možnosti v oblasti vzdělávání mají v České republice.

Dále je zde v teoretické rovině zjišťováno, jaké bariéry přináší do vyučovacího procesu skutečnost, že se ho účastní vietnamští žáci.

2.1 Specifika vietnamské kultury

Vietnamská kultura je tradičně považována za jednu z nejstarších jihoasijských kultur. Své stopy v ní zanechaly mnohé duchovní i filozofické proudy, a proto je Vietnam často nazýván „křižovatkou jihovýchodní Asie“. I náboženství ve Vietnamu bylo vystaveno mnohým vlivům, které postupně vedly ke splývání náboženských a kulturních prvků. Vietnamští občané, kteří přijíždějí do České republiky, se i přes snahu dodržovat své důležité svátky a tradice částečně přizpůsobují českým podmínkám. Většinou nemají problém zahrnout do své kultury i naše světské či duchovní svátky. Výraznějším úskalím v harmonickém životě pro ně bývá například odlišné chápání rodiny a rodinného života v obou kulturách.⁶⁵ Česká společnost, ve které dochází k pozvolné atomizaci, a s ní souvisejícími proměnami hodnot a sociálních rolí, nemusí lpění Vietnamců na tradičním fungování rodiny a na více kolektivním soužití v rámci komunity vždy správně chápat. Může jej například mylně vyhodnotit jako nevstřícnost či přílišnou uzavřenost vietnamské minority vůči majoritní většině.

⁶⁵ PECHOVÁ, Eva., MARTÍNKOVÁ, Šárka. KlubHanoi: Náboženské a etnické menšiny III: Vzdělávání a výchova žáků: Vietnamská menšina v ČR: Náboženství, kultura, soužití. [online]. 2011 [cit. 2018-05-13]. Dostupné z: <http://www.klubhanoi.cz/pdf/kestazeni/IdentityVKonfrontaci-VietnamskaMensina.pdf>

2.1.1 Vietnamská kultura a tradice

Ve vietnamské kultuře i v náboženství nedochází ke striktnímu oddělení, jak je tomu známo např. z evropské tradice, ale naopak se mnohdy navzájem prolínají. Navzdory komunistické vládě je většina obyvatel Vietnamu věřící. Mezi hlavní náboženské proudy, které formovaly vietnamskou kulturu, se řadí buddhismus, ale i taoismus a konfucianismus. V průběhu posledních století pronikly do Vietnamu i hinduismus, islám a křesťanství.⁶⁶ Neméně důležitou duchovní vírou je pro každého Vietnamce i víra v nadpřirozeno pocházející z dávného animismu. Uctívají nejružnější ochránce vesnice, domácnosti, půdy atd. Zároveň téměř všichni lidé bez ohledu na původ a sociální postavení vyznávají tzv. kult předků, tj. uctívají své zemřelé příbuzné.

Na rozdíl od evropské tradice oslavy narozenin slaví naopak výročí úmrtí člena rodiny a odchodu duše z jeho těla. V praxi to znamená, že téměř v každé domácnosti se nachází oltář (většinou na levé straně od vchodu do místnosti), kam příslušníci rodiny kladou nejružnější obětiny (květiny, drobné dárky a jídlo), neboť věří, že duše jejich mrtvých předků stále s rodinou žijí. Zajímají se o její osud, podílejí se na všech útrapách i radostech, které je potkají. Tradiční svátek mrtvých (*Thanh Minh*), jakýsi ekvivalent našich dušiček, slaví 5. března, kdy navštěvují své zesnulé, přinášejí jim nejružnější obětiny a vzpomínají na ně. Při svatbách či pohřbech zase kladou na oltář tradiční jídla, která po svátečním obřadu rodina společně sní.⁶⁷

Nejvýznačnějším vietnamským svátkem je Tet (*Tet Nguyen Dan*). Lunární Nový rok, čili ekvivalent našeho Nového roku a Vánoc, který je komplexem tradic a symbolických aktů. V tomto zhruba týdenním období (které nemá přesně vymezené datum, ale odehrává se od 21. ledna do 20. února v závislosti na tom, kdy je měsíc v novu) se schází celá početná

⁶⁶ MAHOLO: Náboženství ve Vietnamu a vietnamští bohové. [online]. [cit. 2018-05-13]. Dostupné z: <http://www.mahalo.cz/vietnam/informace-o-vietnamu/nabozenstvi-ve-vietnamu-a-vietnamsti-bohove.html>

⁶⁷ VIETNAM: VIETNAM: Státní svátky. [online]. 2018 [cit. 2018-05-13]. Dostupné z: <http://www.vietnam1.estranky.cz/clanky/svatky.html>

rodina. Pokud možno i ti, kteří odešli do světa studovat nebo za prací.⁶⁸ Všichni se veselí, vyjadřují své tužby, absolvují řadu náboženských obřadů, uctívají své předky a bujaře oslavují v přítomnosti nejen svých blízkých, ale i učitelů, nadřízených a lidí, kterých si váží. Podobně jako při křesťanských oslavách Vánoc je atributem tohoto svátku stromeček.⁶⁹

Nejen úcta ke starším (prarodičům, rodičům, starším sourozencům), ale i jiné konfuciánské zásady pronikly do vietnamské kultury a zapustily v ní své kořeny. Například specifické vztahy mezi přáteli nebo silně vnímaná povinnost rodičů starat se o své děti a naopak povinnost dětí pečovat o své rodiče. Také touha rodičů i přání dětí vypracovat se na důstojnější posty ve společnosti, než kterých dosáhli jejich rodiče, a následná hrdost na dosažené studijní výsledky svých potomků je pro Vietnamce typická.⁷⁰ Co nejvyšší dosažené vzdělání potomka posiluje prestiž celé rodiny. Rodiče mnohdy chtějí, aby jejich děti studovaly na vysoké škole a dosáhly nejvyššího vzdělání bez ohledu na jejich přání nebo studijní předpoklady. Protože sami většinou ve Vietnamu na vysoké škole studovat nemohli, jsou nyní ochotni pro vzdělání svých dětí mnohé obětovat a podporovat je. I když většinou se jedná pouze o podporu finanční, neboť se domnívají, že skrze vzdělání vede zároveň cesta ke zlepšení ekonomické situace celé rodiny.⁷¹

⁶⁸ PECHOVÁ, Eva., MARTÍNKOVÁ, Šárka., KlubHanoi: Náboženské a etnické menšiny III: Vzdělávání a výchova žáků: Vietnamská menšina v ČR: Náboženství, kultura, soužití. [online]. 2011 [cit. 2019-05-13]. Dostupné z: <http://www.klubhanoi.cz/pdf/kestazeni/IdentityVKonfrontaci-VietnamskaMensina.pdf>

⁶⁹ HOSPODÁŘSKÁ A KULTURNÍ STUDIA: Zvyky Vietnamců žijících v České republice [online]. 2017 [cit. 2019-05-13]. Dostupné z: http://www.hks.re/wiki/doku.php?id=vietnamci_zijici_v_ceske_republice

⁷⁰ VASILJEV, Ivo. Dynamika národních tradic a vlivů nového prostředí v životě vietnamské komunity v České republice. In: ČERNÍK, Jan a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách: Multikulturní inspirace*. Praha: Nakladatelství H&H Vyšehradská, 2006, s. 121-129. ISBN 80-7319-055-9.

⁷¹ PHUNG, Thi Phuong Hien. Poznámky a komentáře k výchově a vzdělávání ve Vietnamu – tradice a současnost. In: ČERNÍK, Jan a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách: Multikulturní inspirace*. Praha: Nakladatelství H&H Vyšehradská, 2006, s. 130-142. ISBN 80-7319-055-9.

2.1.2 Historie migrace Vietnamců do České republiky

Historicky se přítomnost vietnamských občanů na našem území datuje již od 40. let minulého století, přičemž první významnější nárůst lze zaznamenat především po roce 1956. Příliv Vietnamců v té době souvisel zejména se stejnou politickou orientací a ideologickou spřízněností v podobě socialistického zřízení a vlády komunistické strany. I když tato spolupráce měla vzhledem ke špatné hospodářské situaci v poválečném Vietnamu poněkud jednostranný, účelový charakter.⁷²

Československá socialistická republika (dále jen ČSSR) potřebovala více pracovních sil a nově vzniklá Vietnamská demokratická republika zase vzdělávat nové pracovníky. A tak ČSSR nabízela formou mezivládních dohod o vědecko-technické spolupráci občanům spřáteleného Vietnamu vysokoškolské vzdělání nebo vyučení a praxi ve výrobních podnicích.⁷³

Od roku 1967 přijíždí do ČSSR ve větším počtu i zástupci učňů a od počátku 80. let i dělníci a praktikanti. Díky narůstajícímu počtu vietnamských občanů byla již v roce 1956 zřízena v Chrástavě česko-vietnamská škola pro 100 příchozích vietnamských dětí. Mnohé z nich pak v tehdejší ČSSR vystudovaly i střední nebo vysokou školu.⁷⁴

Jeden z odborníků na vietnamskou kulturu, Stanislav Brouček, o historii imigrace Vietnamců říká: „*Historie vietnamské imigrace má důležité místo v pochopení současné existence Vietnamců v českých zemích. Relativně dobré zkušenosti s životem v Československu po roce 1989 sehraávají zásadní roli při volbě České republiky jako cílové země imigrantů. Znalost reálií je dále významnou výhodou při adaptaci komunit v českém lokálním prostředí.*“⁷⁵

⁷² ÚŘAD VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY: Vietnamská národnostní menšina. [online]. 2013 [cit. 2019-05-13]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/nm/mensiny/vietnamska-mensina-108870/>

⁷³ FUJDA, Milan., KLOCOVÁ, Eva., KUNDT, Radek. *Identity v konfrontaci: Multikulturní výchova pro učitele/učitelky SŠ a ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 78.

⁷⁴ ÚŘAD VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY: Vietnamská národnostní menšina. [online]. 2013 [cit. 2019-05-13]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/nm/mensiny/vietnamska-mensina-108870/>

⁷⁵ BROUČEK, Stanislav. KlubHanoi: Historie imigrace z Vietnamu do českých zemí. [online]. 2005 [cit. 2019-05-13]. Dostupné z: <http://www.klubhanoi.cz/view.php?cislocianku=2005040901>

Z uvedených faktů lze vyvodit, že motivací, která sem v prvopočátku spolupráce obou zemí vietnamské občany přitahovala, bylo zejména získání kvalitnějšího vzdělání, případně absolvování praxe a zvýšení kvalifikace. Od 90. let se však situace pozvolna mění a obě země se zaměřují především na ekonomickou stránku spolupráce. Pro Vietnamce byl důležitý ekonomický přínos, který pro ně pobyt v tehdejší Československu znamenal, a naše ekonomika zase ocenila levnou pracovní sílu, zejména v některých oblastech průmyslové výroby, které pro české pracovníky nebyly atraktivní, a tudíž zde poptávka po pracovní síle rostla.

Rok 1989 je mezním nejen pro naši zemi, ale i pro následné česko-vietnamské vztahy. Nově vzniklé Československo přerušilo s vietnamskou stranou všechny dosavadní styky i stanovené dohody a žádalo, aby se vietnamští pracovníci žijící na našem území vrátili zpět do vlasti. Tlak na jejich odchod však zřejmě nebyl důsledný, mnoho jich zde setrvalo a přizpůsobilo se nové politické i hospodářské situaci. Řada z nich využila možnost získat živnostenský list a pokračovala (již oficiálně) s prodejem tehdy nedostatkového spotřebního zboží a tím v podstatě navázala na svoje tehdejší obchodní aktivity provozované již v 80. letech. Za nimi pak přijížděli další příbuzní a známí a vietnamská komunita se opět začínala pozvolna rozrůstat. Na počátku 90. let si tito obchodníci pronajímali stánky na tržištích a přenášeli k nám plynule formu prodeje, která byla nejen nejméně nákladná, ale ve Vietnamu také navíc zcela běžná. Výrazné vietnamské komunity se začínají vzhledem ke svým obchodním podnikatelským záměrům a větším možnostem výdělku formovat zejména ve velkých městech (Praze, Brně, Ostravě, Chebu) a v pohraničí (Železná Rudě, Aši aj.). Podnikání pro ně navíc znamenalo cestu k dlouhodobému a později i trvalému pobytu.⁷⁶

I když se sociální skladba příchozích vietnamských občanů do České republiky postupně proměnila a začali k nám pronikat i méně privilegovaní lidé z chudších oblastí země, od 90. let zůstávají důvody jejich příchodu prakticky stejné.

⁷⁶ FUJDA, Milan., KLOCOVÁ, Eva., KUNDT, Radek. *Identity v konfrontaci: Multikulturní výchova pro učitele/učitelky SŠ a ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 78.

Jak uvádí Brouček⁷⁷, Vietnamci vidí v České republice hlavně možnost zlepšit své ekonomické poměry. Hlavním motivem, proč sem stále přicházejí, jsou lepší výdělky, než kterých by kdy mohli ve Vietnamu dosáhnout. Největší smysl pak vidí Vietnamci, kteří zde žijí, hlavně ve snaze zabezpečit dobře rodinu, finančně zaopatřit své děti a podporovat rodiče ve Vietnamu.

Další vlna vietnamských občanů byla zaznamenána po roce 2007, kdy za prací do České republiky, vzhledem ke vzrůstající poptávce po pracovní síle v českém průmyslu, dorazilo až 20 000 Vietnamců. Ti přicházeli většinou z vesnických oblastí, z málo vzdělané vrstvy obyvatel, bez finančních prostředků, dokonce mnohdy zadlužení a s naprostou neznalostí sociokulturního prostředí, ve kterém se ocitli. Byli delegováni povětšinou na dělnické profese v továrnách a jejich příliv přispěl k proměně stávající struktury dosavadní vietnamské komunity.⁷⁸

V roce 1991 při prvním svobodném sčítání lidu bylo zachyceno pouze 421 osob hlásících se k vietnamské národnosti. Roku 2001 to bylo již 17 462 osob. Ke dni 31. 12. 2018 (nejaktuálnější dostupný údaj) žilo v České republice 61 tisíc Vietnamců.⁷⁹

2.1.3 Mladí Vietnamci a vzdělávání

V současnosti vyrůstá v České republice další mladá generace Vietnamců. Buď se zde už narodili, nebo sem přišli s rodiči v útlém věku a zapojili se do stávajícího školského systému již v mateřské škole. Vzdělání přikládají Vietnamci obecně velkou váhu. Motivace vietnamských dětí vzdělávat se je hodně vysoká a vychází pravděpodobně nejen ze snahy uspět ve společnosti, která je kulturně odlišná od jejich kořenů, ale především z tradic, které jsou dětem od mala rodinou vštěpovány. Kocourek⁸⁰ uvádí, že je to ovlivněno především

⁷⁷ BROUČEK, Stanislav. *Český pohled na Vietnamce: mediální obraz Vietnamu, Vietnamců a vietnamství*. Praha: Etnologický ústav AV ČR, 2003, s. 136-138.

⁷⁸ Tamtéž.

⁷⁹ Český statistický úřad: Cizinci v ČR - 2019. [online]. 2019 [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/1-demograficke-aspekty-zivota-cizincu-p5ki2mu9aq>

⁸⁰ KOCOUREK, Jan. Vietnamci v ČR. In: LEONTIYEVA, Yana. *Menšinová problematika v ČR: komunitní život a reprezentace kolektivních zájmů: Slováci, Ukrajinci, Vietnamci a Romové*. Praha: Sociologický ústav, 2006, s. 46-62. ISBN 80-7330-098-2.

konfuciánskou kulturou vštěpující dětem úctu k dospělým a elitám. Tedy nejen předkům a rodičům, ale i učitelům. Důležitým aspektem ovlivňujícím kladný vztah Vietnamců ke vzdělání je podle zmíněného autora též celková ekonomická a sociální situace ve Vietnamu.

Z výše uvedeného vyplývá, že důležitost vzdělání se nachází na jednom z předních míst hodnotového žebříčku vietnamských rodin. Rodina je nadevše. Rozhoduje o všech důležitých záležitostech každého jednotlivce a hlavní prioritou mladého Vietnamce je zase vzdělávat se. Tomu věnují nejen čas pro školu vyhrazený, ale i většinu času volného. Dochází na nejrůznější jazykové a doučovací kurzy, případně na přípravné kurzy na střední nebo vysoké školy. Často školu reprezentují i na znalostních soutěžích či olympiádách. Tento tlak rodiny má bezesporu pozitivní dopad na studijní výsledky.⁸¹

Dalším specifickým z hlediska diskuse vzdělávání mladých Vietnamců v České republice je jejich pocit určitého vykořenění. Uvědomění si, že opravdově nepatří ani do jedné z kultur. Zaneprázdněnost rodičů, institut českých chův a tet (který se v Čechách po roce 1989 velmi rozmohl), edukace v českých školách a jejich částečné vyrůstání v českém prostředí, jakož i kladný vztah k našim tradicím (Vánoce, mikulášská nadílka aj.) zapříčiňují, že dospívající mladá generace má nakonec v současnosti větší problémy s vietnamštinou než s češtinou. Někteří zapomínají, či se dokonce nikdy nenaučili vietnamštinu písmem a mnozí z nich už vietnamsky ani dobře nemluví. Komunikují takto pouze omezený čas v prostředí své rodiny, především s rodiči, kteří naopak neovládají češtinu (pouze základní fráze, aby se domluvili např. v obchodě). Další setkávání s rodným jazykem je tak omezeno pouze na příležitostné návštěvy příbuzných ve Vietnamu. Vše výše zmíněné tvoří kulturní změny v rámci současné vietnamské komunity.⁸² Ta si začíná uvědomovat, že jejich nová generace ztrácí v cizině svou původní kulturní identitu, proto bylo založeno například centrum výuky vietnamštiny pro vietnamské děti.⁸³

⁸¹ FUJDA, Milan., KLOCOVÁ, Eva., KUNDT, Radek. *Identity v konfrontaci: Multikulturní výchova pro učitele/učitelky SŠ a ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 78.

⁸² Tamtéž.

⁸³ KOCOUREK, Jan. Vietnamci v ČR. In: LEONTIYEVA, Yana. *Menšinová problematika v ČR: komunitní život a reprezentace kolektivních zájmů: Slováci, Ukrajinci, Vietnamci a Romové*. Praha: Sociologický ústav, 2006, s. 46-62. ISBN 80-7330-098-2.

Mnohé vietnamské děti navíc v rámci usnadnění komunikace ve školách dostávají ke svému vietnamskému jménu (které je pro Čechy obtížně vyslovitelné) i české křestní jméno, které zpravidla souvisí s fonetickou podobou alespoň prvního písmene jejich vlastního jména. Například Ha bývá často Hanka, Lin Lenka, Hung Honza atp. Zajímavostí je, že toto své české jméno vietnamští studenti v průběhu let opouští a při dalším studiu (na středních a vysokých školách) se opět vrací ke svým rodným jménům, což jistě souvisí s hledáním vlastní identity a návratu k vietnamským kořenům.⁸⁴

Souběžným efektem všech těchto integračních změn, který lze u generace mladých Vietnamců pozorovat, je nejen ztráta mateřského jazyka, ale také např. emancipace vietnamských dívek či právě určitý pocit ztráty identity. Tito mladí lidé již převzali hodnoty a styl života české společnosti, ale zároveň jsou nuceni dodržovat normy chování dané vietnamskou tradicí, což u nich výše zmiňovanou krizi pouze prohlubuje. V této chvíli je hlavně na učitelích, jak budou k těmto žákům a studentům přistupovat. Zda projeví dostatek empatie a ponechají jim prostor v tématech, které se jejich identity dotýkají, a zároveň ostatním žákům zprostředkují skutečnost, že svět není černobílý, ale že na jednu skutečnost se mohou různé kultury dívat jinak.⁸⁵

2.1.4 Postavení vietnamských žáků v českém vzdělávacím systému

Ve školním roce 2017/2018 (nejaktuálnější údaj) dle dostupných statistických údajů navštěvovalo mateřské školy 2 963 vietnamských dětí (tedy největší podíl z dětí cizinců předškolního věku žijících na našem území), základní školy 4 631 žáků vietnamského původu, střední školy 1 663 žáků a vyšší odborné školy 35 studentů.⁸⁶

Z výše uvedeného vyplývá, že vietnamští žáci tvoří velmi početnou skupinu žáků-cizinců v našem školském systému. V mateřské škole nejvíce početnou a v základním vzdělávání třetí nejpočetnější skupinu žáků-cizinců. Dle Listiny základních práv a svobod má každý

⁸⁴ FUJDA, Milan., KLOCOVÁ, Eva., KUNDT, Radek. *Identity v konfrontaci: Multikulturní výchova pro učitele/učitelky SŠ a ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 96.

⁸⁵ Tamtéž.

⁸⁶ ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD: Cizinci v ČR – 2019. [online]. 2019 [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/1-demograficke-aspekty-zivota-cizincu-p5ki2mu9aq>

cizinec právo na vzdělání⁸⁷ a na základě § 20 školského zákona mají občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci zaručen stejný přístup ke vzdělávání a školským službám za stejných podmínek jako občané s českým státním občanstvím. Stejně právo mají i osoby, které nejsou občany Evropské unie. Na děti těchto osob se vztahuje povinná školní docházka, pokud mají právo pobytu na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů. Přístup do základních škol získaly od roku 2008 i děti cizinců v neoprávněném postavení, neboť podle novely č. 343/2007 Sb. školského zákona jejich rodiče již nemusí řediteli školy prokazovat oprávněnost svého pobytu v České republice.⁸⁸

Školská legislativa (konkrétně školský zákon) dnes již uznává právo všech cizinců (nejen občanů Evropské unie) na integrační jazykové kurzy. Pro všechny žáky cizince, kteří „*plní povinnou školní docházku, zajistí krajský úřad příslušný podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků.*“⁸⁹ Způsob organizace a financování bezplatné jazykové přípravy ovlivňují zatím rozvojové programy, ze kterých jsou financovány. Krajský úřad zajistí ve vybraných školách třídy pro jazykovou přípravu. Výuka probíhá hlavně v odpoledních hodinách. Žák chodí na běžnou výuku do své kmenové školy a poté odpoledne dojíždí do příslušné školy, která jazykovou přípravu organizuje. Zákonné zástupce o této možnosti vyrozumí ředitel kmenové školy, kde si žák plní povinnou školní docházku, do jednoho týdne po přijetí žáka do školy.

Protože se tyto žáci řadí mezi žáky s potřebou podpory vzdělávání vzhledem k odlišným kulturním a životním podmínkám, je jim dále ze zákona vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dáno právo na 1. – 3. stupeň

⁸⁷ ČESKÁ REPUBLIKA. Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1993.

⁸⁸ ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, 190/2004.

⁸⁹ Tamtéž, ustanovení § 20.

podpory. V rámci 1. stupně podpory může být školou sestaven PLPP. Podpůrná opatření 1. stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání.⁹⁰

Pokud nepostačuje k naplnění vzdělávacích potřeb žáka poskytování podpůrných opatření prvního stupně, doporučí škola žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Podpůrná opatření druhého a třetího stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.

V rámci druhého stupně podpůrných opatření vypracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka individuální vzdělávací plán (dále jen IVP), který obsahuje údaje o úpravách obsahu vzdělávání a jeho časovém a obsahovém rozvržení. U vietnamských žáků se základy českého jazyka například formou navýšení časové dotace na výuku českého jazyka nebo českého jazyka jako cizího jazyka. V předškolním vzdělávání se jedná o časovou dotaci 4 x 15 minut týdně, maximálně však 80 hod. a v základním a středním vzdělávání je časová dotace stanovena na 3 vyučovací hodiny týdně, maximálně však 120 hodin týdně. Dále IVP obsahuje informace o úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka.⁹¹ Lze předpokládat, že případná úprava výstupů ze vzdělávání žáka, kterou IVP též může obsahovat, není v případě druhého stupně podpory nutná. V rámci podpory mají vietnamští žáci nárok na zajištění předmětu speciálně pedagogické péče (v rozsahu jedné hodiny týdně) a zajištění předmětu pedagogická intervence (v rozsahu dvou hodin týdně). V oblasti úpravy hodnocení žáka je doporučeno vycházet ze zjištěných specifíků, mezi které u žáků cizinců může patřit i nedostatečná znalost českého jazyka, proto lze v prvním pololetí po nástupu do školy upustit od jeho hodnocení nebo může být učiněno slovní formou. Pokud pocházejí žáci s potřebou podpory ve vzdělávání ze socioekonomicky znevýhodněných rodin, mohou jim být poskytnuty některé pomůcky (například psací a rýsovací náčiní, pomůcky na výtvarnou nebo tělesnou výchovu, knihy a učebnice pro rozvoj českého jazyka nebo knihy

⁹⁰ ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v aktuálním znění. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 10/2016.

⁹¹ Tamtéž.

a encyklopedie pro rozvoj všeobecného přehledu). Tato forma podpory je ovšem limitována finanční náročností.

Ve třetím stupni podpůrných opatření u vietnamských žáků bez znalosti českého jazyka mohou být vyžadovány úpravy v metodách práce, organizaci a průběhu vzdělávání, hodnocení žáka, případně úpravy ve ŠVP. Dále má žák právo na pedagogickou intervenci formou doučování v rozsahu 2 vyučovacích hodin a další navýšení časové dotace u výuky českého jazyka. V případě předškolního vzdělávání se jedná o 4 x 15 minut výuky českého jazyka týdně (maximálně však 110 hodin) a v případě základního a středního školství o časovou dotaci v rozsahu 3 hodin týdně (maximálně 200 vyučovacích hodin). Dále mají nárok na asistenta pedagoga v rozsahu 0, 25 až 0, 75 jeho pracovního úvazku. Pomůcky na tomto stupni podpory se výrazně neodlišují od již zmíněných u prvního stupně, jen mohou tito žáci využívat i počítač nebo tablet a navíc může být škole poskytnuta finanční dotace na výukový software v hodnotě až 5000 Kč.

Ve školách s větším počtem žáků s podporou ve vzdělávání, tedy i žáků cizinců, mohou tito využít i podporu školního speciálního pedagoga nebo školního psychologa. Dále lze u některých žáků prodloužit délku vzdělávání o jeden rok. Toto rozhodnutí je plně v pravomoci ředitele školy.⁹²

2.2 Bariéry ve vyučování vietnamských žáků

Vedle běžných bariér při vyučování, které jsou popsány v první kapitole diplomové práce (a které se týkají všech žáků, tedy i žáků vietnamského původu), existují při vyučování vietnamských žáků bariéry plynoucí z podstaty toho, že se jedná o vyučování žáků s OMJ. K tomuto tématu se vyjadřuje řada autorů a organizací, díky kterým se každý učitel může seznámit s tím, jak národnostní odlišnosti mohou proces vyučování narušit.

Tématu národních odlišností se věnují např. Čeněk, Smolík a Vykoukalová⁹³. Objevují se podle nich v oblasti vnímání, myšlení a inteligence, v oblasti emocí a prožívání i v oblasti

⁹² ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v aktuálním znění. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 10/2016.

⁹³ ČENĚK, Jiří., SMOLÍK, Josef., VYKOUKALOVÁ, Zdeňka. *Interkulturní psychologie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada Publishing, 2016, s. 70.

identity. Žák jiné národnosti tak může mít např. jiný vztah k autoritám, než je český učitel zvyklý, může jinak zacházet s konflikty (včetně zvládání agrese), v rámci vlastního sebepojetí může žák individuálně (po svém) chápat genderové záležitosti (např. respekt k učitelkám – ženám).

Na odlišnosti v oblasti edukace a vzdělávání se zaměřuje i Průcha⁹⁴. Zabývá se interkulturními rozdíly v rodinné výchově a socializaci dětí. Druhým tématem, které upoutalo autorův zájem, jsou interkulturní rozdíly v procesech a výsledcích školního vzdělávání.

Uvádí například, jak je díky rodinné výchově u žáků z východních kultur chápána autorita: *„V kulturách Západu rodiče nahlíží na děti jako na individuální bytosti, a tudíž se snaží posilovat jejich autonomii a nezávislost. V kulturách Východu rodiče chápou své děti jako pokračování sebe samých, a proto je důležitým výchovným cílem přizpůsobivost k sociálním očekáváním...jejich výchova směřuje k vyhýbání se konfliktům, k přizpůsobování se dětí normám rodičů.“*⁹⁵ V důsledku toho japonští rodiče v mnohem menší míře očekávají, že škola povede jejich děti k samostatnosti (děti jsou vedeny již v rodině).

Dále Průcha⁹⁶ také zjišťuje, že existence významných edukačních rozdílů mezi jednotlivými zeměmi ve výsledcích vzdělávání spočívá v odlišnostech kulturního charakteru, především v kulturně zakotvených postojích žáků k učení a v jejich sebehodnocení vlastní školní úspěšnosti. Tyto rozdíly se projevují již v nižším školním věku. Záleží ale samozřejmě také na vnějších podmínkách souvisejících s výukou, což uvedený autor demonstruje příkladem, že např. japonští žáci jsou úspěšnější v matematice proto, že mají jednoduše na práci v hodinách matematiky mnohem více času než žáci jiných národností, kteří tolik úspěšní nejsou.

Všechny žáky, kteří se vzdělávají na českých základních školách, je třeba podpořit, aby se co nejrychleji a úspěšně zapojili do školního procesu, do procesu vyučování. Pro žáky

⁹⁴ PRŮCHA, Jan. Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů. Praha: Portál, 2010, s. 156.

⁹⁵ Tamtéž.

⁹⁶ Tamtéž.

s OMJ, kteří vstupují do vyučování v českých školách, může být tento proces obtížnější, neboť mohou přicházet ze zemí, ve kterých jsou jak vzdělávací systém, tak jeho organizace od našeho odlišné.

Titěrová⁹⁷, která se věnuje problematice vzdělávání cizinců v organizaci Meta o.p.s. uvádí, že je třeba mít na paměti, že žáci s OMJ mohou z podstaty toho, že žijí a jsou vzdělávání v jiné zemi, zažívat velké emocionální trauma, mohou pociťovat stesk po své zemi, zažívat kulturní šok, mohou být odloučeni od svých blízkých, mohou trpět tím, že jejich rodiče jsou frustrováni, mohou žít v rodinách, které mají nedostatečné finanční prostředky, žít na ubytovnách (střídání škol). Ve své zemi původu mohou mít tito žáci přerušené nebo žádné vzdělání, nemusí také mluvit vůbec (nebo jen málo, nedostatečně) česky, mohou žít v rodinách, které neznají svá práva na vzdělávání, mohou také přijet v průběhu školního roku a zažívat tak těžkosti s integrací do již zaběhlého školního kolektivu.

V procesu vyučování tedy mohou být u vietnamských žáků překážkou k dosahování vyučovacích cílů následující faktory:

1. *Odlišný přístup ke vzdělání:* Ve vietnamské kultuře představuje důležitý a charakteristický rys úcta ke vzdělání. K té jsou vietnamské děti vedeny výchovou v rodinách. Vietnamský žák je zpravidla nadprůměrně snaživý, cílevědomý a pilný. To samo o sobě překážkou samozřejmě není, spíše kladem, avšak tato jinakost může provokovat ostatní žáky (extrémně snaživí žáci se hůře začleňují do kolektivu). Také výuka ve vietnamských školách je zcela odlišná od naší. Je založena hlavně na matematice a memorování. Humanitní předměty a společenské vědy nejsou pro pragmatickou společnost, preferující hlavně ekonomický přínos vzdělání, tolik podstatné.⁹⁸ Pro vietnamské žáky může být systém našeho školství zpočátku nepochopitelný vzhledem k odlišnosti vzdělávacích obsahů a cílů. Rozdíly v prioritách vzdělávání daných kulturou (rozvoj klíčových kompetencí, rovné zastoupení humanitních

⁹⁷ TITĚROVÁ, Kristýna. Inkluzivní škola. Bariéry cizinců na české škole. [online]. 2010 [cit. 2020-05-19]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/bariery_cizincu_na_ceske_skole.pdf

⁹⁸ CENTRUM PRO REGIONALISTIKU A MULTIKULTURNÍ EDUKACI: Vietnamská menšina v ČR: Náboženství, kultura, soužití. [online]. 2019 [cit. 2020-05-19]. Dostupné z: <http://www.cerme.cz/cs/ukazky/vietnamska-mensina-v-cr-nabozenstvi,-kultura,-souziti>

a přírodovědných předmětů) mohou poznamenat i důvěru jejich rodičů v naše školství, neboť stále ještě preferovaný ekonomicko-tržní charakter vietnamské komunity upřednostňuje jiné hodnoty ve vzdělávání, než jaké jsou žákům vštěpovány v českých školách. To potvrzuje i fakt, že vietnamští žáci studují hlavně na gymnáziích a dále na vysokých školách ekonomického a technického zaměření, tj. v oborech vnímaných vietnamskými rodiči jako perspektivní.⁹⁹

2. *Odlišná organizace vyučování:* Je známo, že vietnamští žáci tráví mnoho hodin po vyučování opakováním látky a různými formami doučování. To je zřejmě důsledkem vzdělávacího systému, který je nastaven ve Vietnamu – zde prakticky žáci nemají oddech od školy, učí se od rána do večera. Volný čas je zaplňován nějakým dalším studiem a studium je upřednostňováno také před volnočasovými aktivitami.¹⁰⁰ Žáci tak mohou tíhnout k rychlejšímu tempu výuky, mohou být s úkoly hotoví dříve než jiní, a tudíž u nich hrozí riziko ztráty motivace z důvodu nudy.
3. *Prerušování povinné školní docházky:* Komplikací ve vzdělávání vietnamských žáků může být také jejich nenadálé prerušování školní docházky v zemi původu a jako důsledek deficit ve školním vzdělávání.
4. *Zařazení žáka do nižšího ročníku z důvodu neznalosti vyučovacího jazyka:* Nestandardní zařazení do velice nízkých ročníků, ať již z důvodu neznalosti češtiny jako vyučovacího jazyka nebo jiných, lze vnímat jako jednu z bariér ve vzdělávání. Žák se ocitá ve společnosti mladších, sociálně méně vyvinutých jedinců, kteří mu jsou věkově vzdáleni, a proto s nimi (navzdory jazykové bariéře) nemůže mít společné zájmy a cíle, a proces socializace, který by pomohl urychlit adaptaci dotyčného na nové prostředí, nemůže být úspěšně nastartován. V krajních případech se může jedinec projevovat pasivně či agresivně, anebo mu tato bariéra může dokonce znemožnit absolvování povinné školní docházky.¹⁰¹

⁹⁹ CENTRUM PRO REGIONALISTIKU A MULTIKULTURNÍ EDUKACI: Vietnamská menšina v ČR: Náboženství, kultura, soužití. [online]. 2019 [cit. 2020-05-19]. Dostupné z: <http://www.cerme.cz/cs/ukazky/vietnamska-mensina-v-cr-nabozenstvi,-kultura,-souziti>

¹⁰⁰ Tamtéž.

¹⁰¹ TITĚROVÁ, Kristýna. Inkluzivní škola. Bariéry cizinců na české škole. [online]. 2010 [cit. 2020-05-19]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/bariery_cizincu_na_ceske_skole.pdf

5. *Zařazení žáka do speciálních, věkově smíšených tříd či skupin za účelem soustředěného vyučování českému jazyku:* Tento způsob selekce vietnamských žáků (byť pozitivně motivovaný) se jeví v konečném důsledku jako nevyhovující. Nejenže se starší žáci v kolektivu mladších nudí a vyrušují, ale všichni jsou navíc ochuzeni o přímý kontakt s českými spolužáky a možnost s nimi volně komunikovat, což též značně zpomaluje a znesnadňuje proces jejich adaptace a socializace.¹⁰² V České republice k zařazení žáka do speciální, věkově smíšené třídy nebo do nižšího ročníku pouze z důvodu neznalosti vyučovacího jazyka naštěstí již nedochází.
6. *Náročná životní situace:* Stejně jako je náročná životní situace bariérou pro české žáky, představuje ji i ve vzdělávání vietnamských žáků. Jak bylo uvedeno výše, existuje mnoho příčin a důvodů, z kterých se vietnamští žáci mohou v obtížné životní situaci ocitnout častěji než čeští žáci (např. velké emocionální trauma ze ztráty části rodiny a kamarádů v zemi původu, vytržení ze známého prostředí, zažívání šikany, izolace). U žáků mohou v důsledku těchto situací vznikat různé psychické bariéry. Učitel se ve své práci může setkat s řadou žáků trpících psychosomatickými problémy. Příčinou těchto problémů může být i tlak rodiny na výkon žáka, která jej nutí k výborným výsledkům ve škole a trvá na tom, aby byl úspěšný a obstál v konkurenci. Stres vyvolaný snahou o uspokojení rodiny a prosazení se ve spojitosti s ambivalentní pozicí na rozhraní dvou odlišných kultur a zároveň nemožností svěřit se se svými problémy jak doma, tak ve škole může mít pro žáka velmi negativní důsledky a též urychlit vznik psychických bariér.
7. *Náboženství a kultura:* Obecně lze říci, že Vietnamci žijící v České republice přizpůsobují svoji kulturu českým podmínkám (např. dodržují naše svátky). Dodržují však i svátky a tradiční náboženské rituály preferované svojí kulturou. A jak je známo, jakákoliv jinakost, tedy i jinakost v oblasti náboženství, může vést k vyčleňování dítěte z kolektivu. Zde je potřeba zdůraznit, že Vietnamci jsou k různým náboženstvím naopak

¹⁰² VASILJEV, Ivo. Poznámky k jazykové přípravě vietnamských dětí. In: ČERNÍK, Jan a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách: Multikulturní inspirace*. Praha: Nakladatelství H&H Vyšehradská, 2006, s. 146-150. ISBN 80-7319-055-9.

tolerantní, neboť v jejich zemi existuje celá řada náboženských směrů, které si nekonkurují, ale naopak se navzájem doplňují.¹⁰³

8. *Jazyková bariéra*: Jazyková bariéra představuje v případě vietnamských žáků pravděpodobně nejmarkantnější překážku ve vyučování. Vzhledem ke specifiku vietnamského jazyka je jednoduché odvodit, že vietnamští žáci se český jazyk (který sám o sobě není nikterak jednoduchý) učí obtížněji než žáci, jejichž mateřský jazyk je např. slovanského původu. Čeština je pro vietnamského žáka navíc cizí jazyk a učí se ho jinak než český žák.¹⁰⁴ Když neumí žák česky, je s ním komunikace velmi obtížná. Obdobně lze konstatovat, že jako jazykovou bariéru lze vnímat samozřejmě také ztíženou komunikaci s rodiči vietnamských žáků (bariéra v předávání informací).
9. *Sociokulturní odlišnost*: Odlišný etnický nebo národnostní původ s sebou přináší jiné obyčeje, odlišné zvyky, jiné vzorce chování, vyznávání jiných tradic či hodnot.¹⁰⁵ To vše dohromady představuje sociokulturní odlišnost, která může být např. žáky chápána negativně a žák vietnamského původu může být z kolektivu vyčleňován. Problémy mohou vyplývat z rozdílného komunikačního stylu, který zahrnuje i oblast neverbální komunikace, v rámci které jsou různým záležitostem přisuzovány jiné významy (pohled do očí, úsměv ve tváři, podání ruky, polohy částí těla při komunikaci apod.).¹⁰⁶ Například úsměv hraje u Vietnamců trochu jinou roli než u Evropanů. Může být vyjádřením radosti, ale jak uvádí Švarcová a Mareš¹⁰⁷, je též využíván jako způsob zvládání nepříjemných

¹⁰³ CENTRUM PRO REGIONALISTIKU A MULTIKULTURNÍ EDUKACI: Vietnamská menšina v ČR: Náboženství, kultura, soužití. [online]. 2019 [cit. 2020-05-19]. Dostupné z: <http://www.cerme.cz/cs/ukazky/vietnamska-mensina-v-cr-nabozenstvi.-kultura.-souziti>

¹⁰⁴ INKLUZIVNÍ ŠKOLA: Čeština jako druhý jazyk. [online]. 2019 [cit. 2020-05-19]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/co-je-to-cj-a-cdj>

¹⁰⁵ TITĚROVÁ, Kristýna. Inkluzivní škola. Bariéry cizinců na české škole. [online]. 2010 [cit. 2020-05-19]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/bariery_cizincu_na_ceske_skole.pdf

¹⁰⁶ KOCOUREK, Jiří. Tradiční vietnamský komunikační styl. In: ČERNÍK, Jan a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách: Multikulturní inspirace*. Praha: Nakladatelství H&H Vyšehradská, 2006, s. 150-160. ISBN 80-7319-055-9.

¹⁰⁷ ŠVARCOVÁ, Eva., MAREŠ, Jiří. Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace* [online]. 2006, 6(1), 42-56 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/download/989/802>

situací nebo nesnází. Úsměv může také vyjadřovat omluvu, pokud Vietnamec mluvčímu nerozumí. Z toho vyplývá řada nedorozumění. Může být mylně interpretován jako nedostatek inteligence, jako snaha zlehčovat vážnou situaci nebo jako pokus o výsměch druhým. Smích vietnamského žáka může tedy značit, že se ocitl v rozpacích, neboť má ve vietnamské kultuře mimo jiné i funkci zmírňování napětí.¹⁰⁸ Dovedeme si jistě představit, jak působí na učitele a dětský kolektiv vietnamský žák, který se usmívá, když je kárán. Taktéž smrkání do kapesníku patří v naší kultuře ke zcela běžným aktivitám a k dobrému vychování. Ve Vietnamu je to naopak vnímáno jako nechutné a odporné. Proto je zcela běžné slyšet vietnamské žáky popotahovat. Ani tradice spojená se stolováním, kdy je ve Vietnamu na závěr jídla samozřejmé si odříhnout nebo charakteristické mlaskání, které jídlo doprovází, se neseťkává ve školních jídelnách s přílišným pochopením.¹⁰⁹

10. *Přístup učitelů:* V přístupu učitelů k vietnamským žákům se mohou projevit již zakořeněné předsudky nebo mohou učitelé k překážkám mezi nimi a žákem přispívat nevědomky, např. neznalostí problematiky dané kultury (problematika dotýkání, role úsměvu). Ačkoli doteky nejsou Vietnamcům cizí, za krajní projev neúcty považují jakýkoliv dotek v oblasti hlavy. Český učitel často pohladí žáka po vlasech pro povzbuzení nebo jako pochvalu. Pro žáka vietnamského původu toto ale jako projev uznání neplatí. Pohlázení po vlasech je ve vietnamské kultuře výsadním právem rodičů, v jiném případě může být chápáno dokonce jako snaha ovládat druhého, povyšovat se nad něj.¹¹⁰
11. *Nedostatek metodických materiálů:* V České republice i přes stále se zvyšující počty vietnamských žáků ve školách doposud neexistuje dostatek vhodných metodických materiálů pro realizaci jejich výuky (tak, aby si ujasnili základní pojmy, dokázali se

¹⁰⁸ FREIDINGEROVÁ, Tereza. *Vietnamci v Česku a ve světě: migrační a adaptační tendence*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2014, s. 20.

¹⁰⁹ KOCOUREK, Jiří. Tradiční vietnamský komunikační styl. In: ČERNÍK, Jan a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách: Multikulturní inspirace*. Praha: Nakladatelství H&H Vyšehradská, 2006, s. 150-160. ISBN 80-7319-055-9.

¹¹⁰ FREIDINGEROVÁ, Tereza. *Vietnamci v Česku a ve světě: migrační a adaptační tendence*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2014, s. 21.

orientovat v tématech). Je tedy hlavně na školách samotných, potažmo na učitelích, jak si potřebné materiály zajistí. Jistým řešením v tomto směru může být čerpání informací a materiálů z nabídky nejrůznějších organizací, zabývajících se podporou vzdělávání žáků a studentů s OMJ. Za všechny uvedme např. organizaci META o.p.s., která na svém webovém portálu Inkluzivní škola, pomáhá pedagogům zorientovat se v dané problematice a nabízí i celou řadu metodických materiálů. Učitelé zde naleznou například online nástroje pro výuku češtiny jako cizího jazyka, seznamy doporučovaných učebnic, konkrétní nabídku již vytvořených pracovních listů a překladových slovníků pro další výukové předměty, e-learningový program na podporu žáků při domácí výuce nebo třeba výukovou aplikaci pro mobilní telefony cílenou na starší studenty.¹¹¹ Některé nedostatkové výukové materiály řeší učitelé dokonce samovýrobou potřebných pomůcek (pracovní listy, nejrůznější překladové karty se stěžejními frázemi, dvojjazyčná pexesa pro mladší žáky atp.)

Vzdělání žáků s OMJ je pro jejich život stejně zásadní jako pro život českých žáků. Škola by měla těmto žákům vyjít v maximální možné míře vstříc, to znamená, že by se měla na příchod takového žáka co nejlépe připravit. Měla by využít všech možností, které jsou k dispozici, aby co nejvíce pomohla v překonávání bariér, se kterými se on, učitelé i ostatní žáci při společné výuce setkávají. Za tímto účelem byl realizován výzkum, na jehož podkladě budou navržena některá opatření a poskytnuty návrhy na výukové materiály, případně personální podporu, které by mohly oběma stranám vyučovacího procesu (učitelům i žákům) celou situaci usnadnit.

¹¹¹ INKLIZIVNÍ ŠKOLA. [online] 2020 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/materialy-tipy-do-vyuky>

3 Cíle výzkumu

Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda učitelé vybrané základní školy vnímají při výuce vietnamských žáků nějaké bariéry a navrhnout opatření, která by zjištěné bariéry v praxi minimalizovala. Za účelem splnění cíle bylo realizováno výzkumné šetření. Pro jeho potřeby bylo stanoveno pět výzkumných otázek, od nichž se celý výzkum odvíjel.

Výzkumné otázky byly stanoveny následující:

- 1. Jakou bariéru při výuce vietnamských žáků zmiňují učitelé ve vybrané základní škole nejčastěji?*
- 2. Jaké kulturní bariéry zmiňují učitelé ve vybrané základní škole v souvislosti s výukou vietnamských žáků?*
- 3. Jaké bariéry zmiňují učitelé vybrané základní školy v souvislosti se vzděláváním vietnamských žáků, při jejich začleňování do kolektivu třídy?*
- 4. Jaká podpůrná opatření podle učitelů vybrané základní školy pomáhají vietnamským žákům eliminovat bariéry ve výuce?*
- 5. Existují možnosti podpory nad rámec podpůrných opatření, které učitelé ve vybrané základní škole v souvislosti se vzděláváním vietnamských žáků zmiňují jako opatření eliminující bariéry při jejich výuce?*

Na základě výzkumných otázek byl sestaven dotazník a uskutečněno výzkumné šetření. S ohledem na kvalitativní formát výzkumu se autorka rozhodla prezentaci dat získaných výzkumným šetřením, volně propojit s diskuzí. Shrnutí hlavních zjištění je uvedeno v kapitole 8. Na podkladě zjištěných skutečností jsou v kapitole 9 uvedena doporučení pro praxi, jejichž cílem je eliminovat nebo alespoň minimalizovat bariéry ve vzdělávání vietnamských žáků vnímané učiteli ve vybrané základní škole.

4 Volba výzkumné strategie a metod zpracování dat

Naplnění cíle si žádá zvolení správné výzkumné strategie. Při výběru strategie bylo přihlédnuto ke zkušenostem různých odborníků z oblasti pedagogiky, kteří se problematice výběru výzkumných strategií věnují. Vzhledem k tomu, že údaje, které měly být získány, nemají strukturovanou podobu, byla za metodu výzkumu zvolena kvalitativní výzkumná strategie, která využívá pro popis, analýzu a interpretaci nekvalifikovaných či nekvalifikovaných vlastností zkoumaných fenoménů naší vnitřní a vnější reality kvalitativních metod.¹¹² Kvalitativní metodologie je dle Švaříčka a Šed'ové¹¹³ zejména metodou usuzování, neboť je založena na indukci a závěr vždy obsahuje zjištění přesahující informace empirického původu známé ve východisku.

Miovský¹¹⁴ například uvádí, že kvalitativní výzkumnou strategii je vhodné uplatnit tam, kde chceme získat detailní a komplexní informace o určitém jevu (které ale na rozdíl od kvantitativních výzkumů nelze zobecnit). Jedinečnost zachycení informací a možnost zkoumání více realit považuje za výhodu kvalitativního výzkumu zase Chráska.¹¹⁵

K použitým výzkumným metodám se vyjadřuje i Hendl¹¹⁶, který tvrdí, že výběr metody sběru dat se zakládá na požadovaném typu informace. Záleží na tom, od koho ji získáváme a za jakých okolností se tak děje. Upozorňuje tak na skutečnost, že výběr metody není nikdy pevně daný.

I když původním záměrem bylo oslovit vybrané respondenty osobně a vést výzkumné šetření metodou semistrukturovaných rozhovorů, vzhledem k mimořádnému opatření vydanému

¹¹² MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 17.

¹¹³ ŠVAŘÍČEK, Roman., ŠEDOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014, s. 13-14.

¹¹⁴ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 17.

¹¹⁵ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2016, s. 29.

¹¹⁶ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, s. 161.

Ministerstvem zdravotnictví z důvodu nepříznivého vývoje epidemiologické situace ve výskytu onemocnění COVID-19 nakonec nebylo možné tuto metodu realizovat.

Pro diplomovou práci byl tedy jako primární metoda sběru dat zvolen dotazník pro učitele, který byl sestaven na základě výzkumných otázek stanovených v počátku výzkumu. Jeho úplné znění je uvedeno v příloze 1. Dotazník byl zaslán 10 pedagogům vybrané základní školy, kteří měli v minulosti zkušenost se vzděláváním vietnamských žáků, a navíc v tomto školním roce (2019/2020) vietnamské žáky vyučovali. Ukázka odpovědí respondentů je uvedena v přílohách 2 a 3.

Jako sekundární metoda výzkumu byly uskutečněny nestrukturované rozhovory s vedoucí Centra na podporu integrace cizinců Příbram (dále jen CPIC) a lektorkou jazykového kurzu pro žáky-cizince, který CPIC realizovalo ve vybrané základní škole od listopadu 2019. Oba rozhovory byly vedeny telefonicky a byly uskutečněny na podnět oslovených respondentek z řad učitelů, které tento jazykový kurz uváděly v dotazníku jako jednu z forem nadstandartní podpory vietnamských žáků ve vybrané základní škole. Tématem rozhovorů byla spolupráce zmíněné externí organizace a školy a též konkrétní postupy a metody využívané v rámci zmíněného jazykového kurzu. Získaná data byla zohledněna v kapitole pojednávající o možnostech podpory nad rámec podpůrných opatření (kapitola 7. 5) a v kapitole 9 věnované navrhovaným doporučením. Ukázka učebních materiálů a pracovních listů používaných v jazykovém kurzu je uvedena v přílohách 6 a 7.

Výzkumné šetření probíhalo v březnu a dubnu 2020, a aby bylo možné ho srozumitelně interpretovat, bylo potřeba jej podrobit systematické analýze. Tento způsob zpracování dat a absence aplikace předem zřízených kategorií k datům dle pevných pravidel, jsou (dle Švaříčka a Šed'ové¹¹⁷) definující právě pro kvalitativní výzkum.

¹¹⁷ ŠVARÍČEK, Roman., ŠEĎOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014, s. 15-16.

5 Popis výzkumného prostředí

Vybraná základní škola, ve které působí respondentky výzkumu jako učitelky, se nachází ve větší obci nedaleko od Prahy. Jedná se o školu spádovou, s téměř sedmdesátiletou historií, kterou navštěvují nejen žáci z příslušné obce, ale téměř z poloviny i žáci z okolních obcí.

Ve školním roce 2019/2020 se zde vzdělávalo 551 žáků ve 21 třídách. Z tohoto počtu bylo 30 žáků vietnamského původu. Poměry vietnamských žáků na obou vzdělávacích stupních byly ve sledovaném školním roce vyrovnané. 1. stupeň navštěvovalo 15 vietnamských žáků a 2. stupeň taktéž. S ohledem na blízkost velkého výrobního podniku, který zaměstnává i občany vietnamské národnosti a poskytuje jim ubytování, se potencionálně předpokládá, že počet žáků vietnamského původu bude i nadále narůstat.

Pedagogický sbor v tomto školním roce tvořilo 37 pedagogů 1. a 2. stupně, 11 asistentů pedagoga a 8 vychovatelek školní družiny. Školní poradenské pracoviště (dále jen ŠPP) tvoří školní psycholog, speciální pedagog a výchovný poradce.¹¹⁸

Hlavním kritériem výběru základní školy byla zejména dobrá znalost prostředí a poměrně výrazné zastoupení vietnamských žáků ve škole jak v minulosti, tak i v současnosti. Navíc, jak již bylo uvedeno, je zde předpoklad, že vietnamští žáci budou trvalou součástí třídních kolektivů i v budoucnu.

¹¹⁸ Z důvodu anonymizace nejsou webové stránky školy uvedeny v závěrečném seznamu užitých zdrojů.

6 Stanovení výzkumného vzorku, sběr dat

Výzkum byl zaměřen na osobní zkušenosti pedagogů vybrané základní školy s výukou vietnamských žáků a jimi vnímané bariéry v edukačním procesu těchto žáků. Protože se jednalo pouze o ženy, budou dále uváděny jako respondentky. Pro výběr respondentek byla stanovena dvě hlavní kritéria. Délka pedagogické praxe minimálně 10 let a osobní zkušenost s výukou vietnamských žáků. Zároveň všechny oslovené respondentky vyučovaly vietnamského žáka (žáky) i v tomto školním roce 2019/2020. Zvolená kritéria nakonec splňovalo 10 respondentek a všechny zaslaný dotazník vyplnily.

Všechny otázky v dotazníku byly tematicky rozděleny do několika částí. Obecné informace o respondentkách byly koncipovány v prvním okruhu otázek. Dotazována byla jejich pozice ve vybrané základní škole a vystudovaná aprobace. Dále byla zjišťována souhrnná délka pedagogické praxe respondentek i délka zkušeností s výukou vietnamských žáků. Respondentkám byla pro potřeby výzkumu přidělena anonymní označení R1, R2 atd. Pro větší přehlednost byly respondentky i jejich odpovědi na výše uvedené otázky uspořádány do tabulky.

Tabulka 1: Respondentky výzkumu

Respondentky (používaná zkratka)	Pozice na škole	Vystudovaná aprobace	Délka pedagogické praxe	Délka praxe s vietnamskými žáky	Kolik vietnamských žáků vyučovala
respondentka 1 (R1)	učitelka 1. stupně	1. stupeň ZŠ	37 let	2 roky	2 žáky
respondentka 2 (R2)	učitelka 1. stupně	1. stupeň ZŠ	19 let	4 roky	3 žáky
respondentka 3 (R3)	učitelka 2. stupně	2. stupeň ZŠ PŘ-TV	12 let	12 let	10 žáků
respondentka 4 (R4)	učitelka 2. stupně	2. stupeň ZŠ ČJ-HV	20 let	8 let	6 žáků
respondentka 5 (R5)	učitelka 2. stupně, metodik prevence	2. stupeň ZŠ HV- IVT	24 let	24 let	14 žáků
respondentka 6 (R6)	učitelka 2. stupně	1. stupeň	27 let	15 let	mnoho-počet nevím
respondentka 7 (R7)	učitelka 2. stupně	2. stupeň ČJ-VV	31 let	10 let	6 žáků
respondentka 8 (R8)	učitelka 2. stupně	2. stupeň ČJ- didaktika ČJ a literatury	31 let	8 let	3 žáci
respondentka 9 (R9)	učitelka 2. stupně zástupkyně ředitele pro 2. stupeň	2. stupeň ČJ-OV	40 let	více než 20 let	přibližně s 20 žáky
respondentka 10 (R10)	učitelka speciální pedagog	1. stupeň speciální pedagog	30 let	15 let	8 žáků

Zdroj: Vlastní zpracování na základě údajů od respondentů.

7 Analýza dat z výzkumného šetření

Otázky pro dotazník byly sestavovány na základě stanovených výzkumných otázek, které byly vymezeny v počátku výzkumu a od kterých se celý následující výzkum odvíjel. S ohledem na tyto otázky byl dotazník tematicky rozdělen na pět částí. V první části byly zjišťovány obecné informace o oslovených respondentkách výzkumu, které byly uspořádány do tabulky (viz tabulka 1).

Druhý okruh otázek se týkal nejčastěji vnímaných bariér ve výuce vietnamských žáků v této sledované základní škole. Respondentky odpovídaly na otázky, jaké bariéry se podle jejich názoru vyskytují při výuce vietnamských žáků, zda se více setkávají s bariérami jazykovými nebo kulturními. Dále bylo dotazováno, zda jsou vyučovací předměty, ve kterých se zmiňované bariéry projevují více, a naopak zda existují předměty, kde respondentky žádné bariéry nevnímají.

Třetí okruh otázek se zabýval bariérami kulturními. Autorku práce zajímalo, jestli se respondentky domnívají, že existují specifika vietnamské kultury, která se projevují ve vyučování a ruší jej, a také jestli vnímají nějaká specifika v chování vietnamských žáků k učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům nebo v rámci jejich domácí přípravy. Dotazy, jak respondentky vnímají postoje rodičů vietnamských žáků ke vzdělávání a zda v nich lze vysledovat nějaká specifika, tuto oblast uzavíraly.

Čtvrtý tematický okruh byl zaměřen na zjišťování možných bariér při začleňování vietnamských žáků do kolektivu třídy. Autorku práce zajímalo, jestli bylo potřeba jej nějak specificky připravit, co učitelé při tomto procesu vnímali jako nejtěžší, a zda existují bariéry i na straně ostatních žáků nebo jejich rodičů. Poslední otázka směřovala k účasti a zapojení vietnamských žáků a jejich rodičů do aktivit školy a třídy.

Další část dotazníku byla cílena na podpůrná opatření stanovená školským zákonem pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání vzhledem k odlišným kulturním a životním podmínkám (tedy i vietnamské žáky), kteří mají ze zákona právo na 1. – 3. stupeň podpory. Konkrétně bylo dotazováno, jaká podpůrná opatření tyto žáci skutečně využívají, jak jsou s nimi obeznámeni jejich rodiče a v jakých vyučovacích předmětech je respondentky případně aplikují. Dále bylo zjišťováno, zda shledávají nabízená podpůrná opatření jako

dostatečná a také jestli uspokojivě probíhá komunikace mezi školou, rodinou a příslušným poradenským pracovištěm. Poslední otázka byla směřována na odpolední aktivity a účast vietnamských žáků ve školní družině nebo školním klubu.

Závěrečný okruh dotazů se zabýval jinými možnostmi podpory, než jaké jsou nabízeny v rámci stanovených podpůrných opatření. Zda vybraná základní škola poskytuje služby nebo jinou formu podpory, které by se daly označit jako nadstandartní, zda jsou o nich informováni rodiče a jestli učitelé sami využívají nějaké speciální metody nebo výukové materiály určené pro podporu vietnamských žáků ve výuce. Poslední z otázek zjišťovaly, zda mají respondentky povědomí o aktivitách nestátní neziskových organizací zabývajících se podporou vietnamských žáků v procesu vzdělávání a jestli se domnívají, že by spolupráce s nimi mohla být pro školu prospěšná. Dotazník uzavírala otázka, zda existují na škole nějaké možnosti podpory vietnamských žáků i mimo výuku, např. v rámci volnočasových aktivit nebo domácí přípravy. Plné znění dotazníku a ukázka odpovědí respondentek jsou uvedeny v přílohách diplomové práce (příloha 1, 2 a 3).

7.1 Nejčastěji zmiňovaná bariéra ve vzdělávání vietnamských žáků

Jak bylo uvedeno v teoretické části diplomové práce, na vzdělávací proces působí mnoho vnějších i vnitřních činitelů.

Kromě nich existuje i řada bariér, které jej rovněž mohou negativně ovlivňovat. Učitel, jako profesionál a hybatel tohoto procesu, by je měl znát, včas identifikovat a přijmout opatření k jejich eliminaci. Ať již hovoříme o bariérách obecných (společných pro všechny žáky) nebo v tomto případě o bariérách plynoucích z podstaty vzdělávání vietnamských žáků.

V kontextu se zmiňovanou problematikou bylo zjišťováno, jaké bariéry ztěžující edukační proces vietnamských žáků vnímají učitelé ve vybrané základní škole jako nejčastější a zároveň prioritní a zásadní.

Respondentky shodně uváděly, že se ve své pedagogické praxi setkaly s několika vietnamskými žáky s minimální nebo žádnou znalostí českého jazyka, což výrazně znesnadňovalo komunikaci a vzdělávací proces těchto žáků, a proto vnímají jako nejzásadnější bariéru právě bariéru jazykovou. Toto zjištění bylo očekávané a lze konstatovat, že koresponduje s běžnou realitou. Dle názoru autorky práce i názoru mnoha

odborníků, např. Titěrové¹¹⁹ nebo Vasiljeva¹²⁰, představuje jazyková bariéra největší překážku v edukaci vietnamských žáků.

Navíc vzhledem k výrazné odlišnosti vietnamského a českého jazyka mají tito žáci velmi ztíženou situaci i proti jiným žákům s OMJ (např. žákům slovanského původu). Vietnamština je od češtiny velmi odlišná nejen „na poslech“ (neobsahuje téměř žádná slova přejatá z evropských jazyků), ale jak reflektuje Vasiljev¹²¹ i gramatická odlišnost češtiny a vietnamštiny je značná, ať již jde o fonetiku, gramatiku nebo tvorbu slov. Oba jazyky jsou podle něj natolik odlišné, že by se skoro dalo říci, že leží na opačných pólech pomyslného měřítka. Neznalost českého jazyka jako jazyka vyučovacího je navíc pro vietnamské žáky bariérou, která může narušit nejen jejich komunikaci s učiteli a spolužáky, ale i proces osvojování nového učiva a z dlouhodobého hlediska snižovat jejich vzdělávací potenciál. Nejen v hodinách českého jazyka, ale zejména v předmětech, kde obsah učiva i některé odborné výrazy vyžadují dostatečné porozumění vyučovacímu jazyku. Obecně se uvádí, že základní komunikační úroveň mohou žáci dosáhnout po šesti měsících až dvou letech. V oblastech, kde se používají odborné termíny, až po pěti či sedmi letech. Ve shodě s tímto tvrzením respondentky uváděly, že nejvíce vnímají jazykovou bariéru v českém jazyce a literatuře a hned poté v humanitních předmětech (vlastivěda, dějepis, občanská výchova), v zeměpise a přírodopise.

V přírodovědných předmětech (matematice, fyzice, informačních a komunikačních technologiích) a angličtině ovlivňuje, dle výzkumu, jazyková bariéra výkony žáků pouze minimálně a v praktických a tvůrčích činnostech (výtvarná výchova, hudební výchova, pracovní činnosti, tělesná výchova) nevnímají učitelé jazykovou bariéru vůbec.

R6 se domnívá, že „...jazyková nedostatečnost prostupuje celým výchovně vzdělávacím procesem, ovšem pokud žák projevuje o nějakou konkrétní vzdělávací oblast zvýšený zájem

¹¹⁹ TITĚROVÁ, Kristýna. Inkluzivní škola. Bariéry cizinců na české škole. [online]. 2010 [cit. 2020-05-19]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/bariery_cizincu_na_ceske_skole.pdf

¹²⁰ VASILJEV, Ivo. Poznámky k jazykové přípravě vietnamských dětí. In: ČERNÍK, Jan a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách: Multikulturní inspirace*. Praha: Nakladatelství H&H Vyšehradská, 2006, s. 146-150. ISBN 80-7319-055-9.

¹²¹ Tamtéž.

(například ho výrazně baví přírodopis), je v daném předmětu frekvence osvojených jazykových termínů pochopitelně větší, než v jiných. “

R9 vyučuje český jazyk, a proto zdůrazňuje, že samozřejmě mají problémy s českou gramatikou a pravidly, ale zároveň uvádí, že se při své pedagogické praxi setkala i s vietnamskými žáky, kteří český jazyk ovládali lépe než rodilí mluvčí, a dokonce reprezentovali školu na olympiádě v českém jazyce. Ve shodě s tímto tvrzení R7 uvádí, že u žáků vietnamského původu, kteří prošli naším předškolním vzděláváním nebo měli od raného dětství české chůvy, „...*není patrná žádná jazyková bariéra a jejich výsledky v českém jazyce byly ovlivňovány pouze intelektem případně píli. “*

Přesto z výzkumného šetření dále vyplynulo, že i když vietnamský žák český jazyk částečně ovládá (alespoň na komunikační úrovni) neznamena to, že jazyková bariéra není nadále překážkou. Může, jak uvádí R1, stále ztěžovat komunikaci mezi učitelem a rodiči žáka. Jejich znalost českého jazyka bývá povětšinou, dle vyjádření respondentek, zcela minimální a omezena pouze na základní fráze. I když je jazyková bariéra mnohdy částečně eliminována přítomností tlumočníka, může dojít k nepochopení a vzájemná komunikace nemusí být uspokojivá. S ohledem na jazykové zvláštnosti a nesprávnou interpretaci některých sdělení či malou podporu žáka při domácí přípravě se mohou vzájemné vztahy s rodinou jevit jako problematické, což uvádí právě R1 a R9. S tímto tvrzením souhlasí i R5, která se domnívá, že „... *nejen že české školy nejsou většinou dostatečně připraveny na vstup žáků bez minimální znalosti českého jazyka, ale celá problematika je navíc často umocněna minimální cílenou podporou ze strany rodičů. “*

Není tomu tak samozřejmě u všech vietnamských žáků. Například respondentky R7, R8, R3 a R2 mají s rodiči těchto žáků i přes značnou jazykovou bariéru (řešenou opět většinou tlumočnickem) velmi dobré zkušenosti a vyzdvihují jejich vstřícný postoj ke škole a vzdělávání obecně. Zmiňují z jejich strany i časté projevy úcty vyjadřované drobnými pozornostmi a dárky.

Některé respondentky rozlišují, zda se jedná o žáky žijící v úplné rodině či v rodině, která je zastoupena pouze jedním z rodičů. Dle jejich tvrzení více vnímají podporu v úplných rodinách nebo v rodinách, které jsou např. v zaměstnaneckém poměru. Naopak značný problém vidí některé respondentky (konkrétně R6 a R5) na straně matek samoživitelek nebo

rodičů, kteří v České republice podnikají a nemohou děti dostatečně podporovat ve vzdělávání nejen vzhledem k neznalosti jazyka, ale i z časových důvodů.

Je třeba si též uvědomit, že čeština je pro vietnamského žáka cizím jazykem, že se ho tedy učí jinak než český žák a s tímto povědomím k výuce přistupovat. Jak nejlépe postupovat při výuce českého jazyka jako druhého cizího jazyka, nás informuje například organizace Meta o.p.s., která na svém webovém portálu Inkluzivní škola nabízí řadu výukových materiálů, příruček, ale i nástrojů diagnostiky pro zjištění jazykové úrovně žáků s OMJ, tedy i vietnamských žáků.¹²² Vše je podrobněji uvedeno v kapitole 9, kde jsou nastíněna navrhovaná doporučení pro praxi.

Kromě jazykové bariéry některé respondentky zmiňovaly i bariéry kulturní, které mohou proces výuky též ovlivňovat. Do jaké míry a jak se případně promítají do vzájemných vztahů učitele, žáka a jeho rodičů, bylo předmětem zkoumání a je podrobněji zohledněno v následující kapitole.

7.2 Významné kulturní bariéry

V kontextu s migrací cizinců do České republiky a jejich začleňováním do společnosti se často hovoří o sociokulturních odlišnostech, které podmiňují vztah majoritní společnosti a minorit. Odlišný etnický a národnostní původ s sebou přináší odlišné zvyky, obyčeje, tradice, normy, hodnoty i vzorce chování. V konfrontaci s hodnotami a tradicemi majority může dojít, jak zmiňuje Titěrová¹²³, až ke kulturnímu šoku, který je tím větší, čím vzdálenější je země, odkud cizinci přicházejí, a čím rozdílnější je jejich kultura.

Ve stejně složité situaci se nacházejí i vietnamští žáci, kteří byli vychováni v naprosto odlišných podmínkách a po svém příjezdu do České republiky jsou nuceni vyrovnat se nejen se ztrátou domova, částí rodiny a kamarádů, ale navíc jsou obklopeni lidmi, kterým v mnoha ohledech nerozumí. Hovoří odlišným jazykem, vyznávají odlišné hodnoty, aplikují odlišné vzorce chování, dodržují jiné zvyky a tradice. V mnoha případech bylo jejich vzdělávání

¹²² INKLUZIVNÍ ŠKOLA: Čeština jako druhý jazyk. [online]. 2019 [cit. 2020-05-19]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/co-je-to-cj-a-cdj>

¹²³ TITĚROVÁ, Kristýna. Inkluzivní škola. Bariéry cizinců na české škole. [online]. 2010 [cit. 2020-05-19]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/bariery_cizincu_na_ceske_skole.pdf

v rodné zemi přerušeno, a navíc je natolik rozdílné, že zpočátku nejsou schopni se v novém vzdělávacím systému zorientovat. To pro ně může představovat velké emocionální trauma, které spolu s dalšími činiteli, jež na ně působí, může vyústit až do podoby bariér tlumících proces adaptace a úspěšné socializace do naší společnosti.

V souvislosti s výše uvedenými skutečnostmi autorku práce zajímalo, zda i respondenti na vybrané základní škole považují bariéry ovlivněné kulturní odlišností vietnamských žáků za významné a negativně zasahující do edukačního procesu. Dále bylo zjišťováno, zda existují nějaká specifika v chování vietnamských žáků k pedagogickým pracovníkům a jaký postoj tito žáci a jejich rodiče zaujímají ke vzdělávání obecně.

Jak se ukázalo již v přechozí kapitole, jazyková bariéra je respondentkami vnímána mnohem markantněji než bariéry kulturní. Přesto některé z nich mohou edukační proces a proces vzájemné interakce mezi učiteli a vietnamskými žáky negativně ovlivňovat.

Respondentky se v odpovědích na otázku, zda se setkávají u vietnamských žáků se specifiky danými odlišnou kulturou, která by rušila vyučování, neshodly.

Jen R6 a R8 ve shodě s poznatky uvedenými v teoretické části práce (Kocourek¹²⁴) uvedly, že neverbální projevy vietnamských žáků mohou, vzhledem k rozdílnému komunikačnímu stylu, učitelé mylně posuzovat a přisuzovat jim nesprávné významy. Například úsměv, kterým vietnamský žák reaguje na nepříjemnou situaci, nebo nesnáze může český učitel vyhodnotit jako nevhodné, neuctivé chování nebo dokonce provokaci. Toto tvrzení ostatně potvrzují i Švarcová a Mareš.¹²⁵

O odlišnostech v kulturně podmíněné neverbální komunikaci se zmiňuje i R8. „*Patrné jsou hlavně různé rozdíly, vyplývající i z neverbální komunikace. Kdo nestudoval vietnamskou kulturu, neví a nechápe (úsměv, význam barev, gesta).*“

¹²⁴ KOCOUREK, Jiří. Tradiční vietnamský komunikační styl. In: ČERNÍK, Jan a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách: Multikulturní inspirace*. Praha: Nakladatelství H&H Vyšehradská, 2006, s. 150-160. ISBN 80-7319-055-9.

¹²⁵ ŠVARCOVÁ, Eva., MAREŠ, Jiří. Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace* [online]. 2006, 6(1), 42-56 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/download/989/802>

R6 dále řadí mezi specifika v chování vietnamských žáků k učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům „*neverbální projev pramenící z kulturních odlišností, vyhýbání se přímému očnímu kontaktu, vzdálenost při komunikaci, mimiku, mlčení atd.*“ Rovněž potvrzuje, že vlivem neznalosti vietnamské kultury a jejích zvyklostí může učitel svým chováním k žákovi nevědomky způsobit faux pas, aniž by tím cokoli sledoval. „*Mně se jednou například stalo, že jsem chtěla toho mého Vietnamce povzbudit, tak jsem ho, jak jsem zvyklá, pohladila po hlavě. On úplně ztuhnul, a dokonce i trochu ucuknul. Nevěděla jsem, co se děje, až později mi kolegyně vysvětlila, že to nemají rádi.*“ (R6)

O tomto kulturním specifiku se zmiňuje také Freindingerová¹²⁶. Dotek v oblasti hlavy podle vietnamské tradice přísluší pouze rodině a od jiných lidí je vnímán spíše negativně. Freindingerová ale zároveň dodává, že v současnosti se už tato odlišnost pomalu vytrácí.

Většina respondentek (R7, R4, R5, R9, R3, R1, R2) naopak odpověděla, že žádná specifika daná odlišnou kulturou neregistrují a pokud ano, tak spíše v pozitivním duchu. R3 uvádí, že vietnamští žáci vyučování rozhodně neruší, naopak jsou velmi „*uctiví, pokorní a vstřícní.*“

„*Možná jsou vietnamské děti tak nějak uctivější, vnímám u nich větší úctu k autoritám a přirozený respekt ke starším. Nevím, zda je to otázka výchovy nebo celé kultury, ale je pravda, že jsou spíše zamklější a neprojevují se tak excentricky jako české děti.*“ (R7)

Tato tvrzení korespondují s názorem Kocourka¹²⁷ a Průchy¹²⁸, kteří se zaměřují na odlišnosti v oblasti výchovy a vzdělávání těchto žáků a akcentují hlavně jejich přizpůsobivost k sociálním očekáváním. S ohledem na konfuciánskou kulturu, v jejímž duchu jsou vietnamské děti vychovávány, je jim od mala vštěpována úcta k dospělým a elitám, tedy nejen k předkům a rodičům, ale i k učitelům. Vietnamské rodiny zpravidla chovají učitele ve velké úctě. Tradičním projevem takové úcty bývá obdarovávání učitelů ve dny svátků

¹²⁶ FREIDINGEROVÁ, Tereza. *Vietnamci v Česku a ve světě: migrační a adaptační tendence*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2014, s. 21.

¹²⁷ KOCOUREK, Jiří. Vietnamci v současné ČR. In: ČERNÍK, Jan a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách: Multikulturní inspirace*. Praha: Nakladatelství H&H Vyšehradská, 2006, s. 103-120. ISBN 80-7319-055-9.

¹²⁸ PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál, 2010, s. 156.

a na konci školního roku, což potvrzuje i R7. „*Rodiče většinou nemluvili vůbec nebo velmi špatně česky, ale na třídní schůzky chodili a většinou si s sebou brali někoho na tlumočení. A také mi vždy ke každé příležitosti (Vánoce, Den učitelů, konec školního roku atp.) přinášeli drobné dárky – čokoládu, kávu, květiny a byli velmi uctiví a vždy poděkovali za péči o jejich děti. Samozřejmě v rámci možností. Ale nikdy nezapomněli a to bylo velmi milé. To se samozřejmě u všech žáků neděje.*“ Průcha¹²⁹ navíc zdůrazňuje, že jejich výchova směřuje převážně k vyhýbání se konfliktům, nikoli k posilování autonomie a nezávislosti jako v západních kulturách.

Postoje rodičů i vietnamských žáků ke vzdělávání byly celkově hodnoceny spíše pozitivně, což zřejmě vychází, jak uvádí Fujda, Klocová a Kundt¹³⁰, z hodnotového žebříčku vietnamských rodin, ve kterém vzdělání zaujímá jedno z předních míst. Respondentky se shodují, že jak žáci, tak rodiče mají vesměs ke vzdělání kladný vztah a jsou vděční za každou pomoc. Rodiče pravidelně docházejí na třídní schůzky, zajímají se o žákův prospěch, a přestože velmi často neznají český jazyk, snaží se o komunikaci přes tlumočníka nebo české chůvy. Pokud už vážně podpora rodiny při vzdělávání, je to mnohdy zapříčiněno nedostatkem času (rodiče podnikají, nebo mají časově náročné zaměstnání) nebo dáno právě jazykovou bariérou, díky níž nemohou dítěti pomoci s domácí přípravou. Tento problém pak následně řeší zaměstnáváním českých chův nebo případně individuálním doučováním.

Čeněk, Smolík a Vykoukalová¹³¹, kteří se také věnují tématu národnostních specifíků, upozorňují, že s ohledem na odlišné vnímání autorit (např. v patriarchálních společnostech) mohou někteří žáci individuálně chápat genderové záležitosti, což se může negativně promítnout do postavení ženy-učitelky a zpochybňovat ji jako autoritu. Toto tvrzení ovšem nepotvrdila žádná z respondentek.

¹²⁹ PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál, 2010, s. 156.

¹³⁰ FUJDA, Milan., KLOCOVÁ, Eva., KUNDT, Radek. *Identity v konfrontaci: Multikulturní výchova pro učitele/učitelky SŠ a ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 78.

¹³¹ ČENĚK, Jiří., SMOLÍK, Josef., VYKOUKALOVÁ, Zdeňka. *Interkulturní psychologie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada Publishing, 2016, s. 70.

Na otázku, zda se domnívají, že existují odlišnosti v životním stylu vietnamských žáků, související s jejich domácí přípravou, odpovídaly respondentky též nejednotně. Buď jim okolnosti domácí přípravy nejsou známy, nebo například ve shodě s tvrzeními Fujdy a Klocové¹³² uvádějí, že vietnamští žáci tráví i po vyučování mnoho hodin opakováním probrané látky a nejrůznějšími formami doučování. Oddych zpravidla nemívají ani během prázdnin nebo o víkendech. Buď se doučují český jazyk, nebo předměty, ve kterých mají obtíže. Starší žáci často docházejí na přípravné kurzy na střední a vysoké školy. Z dostupných materiálů je patrné, že tento fenomén je způsoben už samotnou formou vzdělávání ve Vietnamu a odlišnou organizací vyučování.¹³³ Studenti a žáci se zde učí téměř nepřetržitě. Odpolední, večerní nebo sobotní výuka je naprosto běžná. Vzhledem k výše zmíněnému faktu je zcela logické, že v takovém časovém vytížení nemají příliš času na zájmové a volnočasové aktivity. Tuto skutečnost potvrdily v dotazníku i respondentky R9, R7 a R5. „*Někdy při debatách v hodinách občanské výchovy jsme narazili na některé rozdíly mezi českými a vietnamskými dětmi. Je to hlavně v jejich plnění domácích povinností, na které naše děti často nejsou zvyklé. Byli jsme překvapeni, co všechno vietnamské děti musí zvládnout.*“ (R9)

R7 a R9 ještě dodávají, že se situace v současnosti již poněkud změnila a v případě vietnamských rodin, které v České republice žijí již dlouhou dobu a jejich děti prošly nižšími stupni našeho vzdělávacího systému, není snaha uspět a prosadit se tak enormní jako u nově příchozích a ani na školních výsledcích už jim tolik nezáleží. „*Před těmi deseti lety byli ještě vietnamští žáci velmi snaživí, pilní a šikovní. Často se učili dlouho i na úkor volného času. Nyní bych řekla, že až na výjimky se už nijak neodlišují a jejich aktivita spíše ochabuje. Zejména u těch, co tu už žijí dlouho a chodili tu i do mateřské školy a na první stupeň ZŠ.*“ (R7)

¹³² FUJDA, Milan., KLOCOVÁ, Eva., KUNDT, Radek. *Identity v konfrontaci: Multikulturní výchova pro učitele/učitelky SŠ a ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 78.

¹³³ CENTRUM PRO REGIONALISTIKU A MULTIKULTURNÍ EDUKACI: *Vietnamská menšina v ČR: Náboženství, kultura, soužití*. [online]. 2019 [cit. 2020-05-19]. Dostupné z: <http://www.cerme.cz/cs/ukazky/vietnamska-mensina-v-cr-nabozenstvi,-kultura,-souziti>

R3 se domnívá, že největší odlišností v životním stylu, která souvisí s domácí přípravou, je skutečnost, že: „*Žáci doma s rodiči hovoří pouze mateřským jazykem, a nemají tedy tolik příležitostí k procvičování češtiny, což se může negativně projevit v jejich školních výsledcích.*“ R6 navíc uvádí, že v domácí přípravě vietnamských žáků neshledává žádné markantní rozdíly, ale jako problematické vnímá „*odevzdávání časově limitovaných úkolů*“. To může být mimo jiné zapříčiněno již zmiňovanou časovou vytížeností žáků. A to z důvodu pomoci rodičům v podnikání nebo díky zaneprázdněnosti nejrozličnějšími doučováním a přípravnými kurzy.

Ve shodě s výše uvedenými skutečnostmi lze konstatovat, že sociokulturní odlišnosti dané jinou výchovou a specifiky vietnamské kultury je třeba akceptovat, ale zároveň i usměrňovat a korigovat, aby vzájemná komunikace a interakce mezi všemi účastníky vzdělávacího procesu byla uspokojivá a pro všechny přínosná. I když bylo zjištěno, že kulturní bariéry nejsou respondentkami vnímány tak rušivě jako jazykové nebo jim není vůbec přisuzován význam, přesto je známo, že se mohou v rámci edukačního procesu vyskytovat. Učitelé by je měli umět rozeznat. Díky tomu mohou minimalizovat nebezpečí vzájemného narušení komunikace mezi nimi, vietnamskými žáky a jejich rodiči.

Navíc vzhledem k odlišné výchově a mentalitě vietnamských žáků, kteří jsou spíše submisivní a tišší, mohou být učitelé často „ukolébáni“ představou, že je vše v pořádku a není potřeba interkulturní problematiku více řešit. To ovšem nemusí být pravda. I když se žák (vzhledem ke své výchově, kultuře a mentalitě) jeví jako bezproblémový a že žádnou pomoc nepotřebuje, skutečnost může být zcela jiná.

Na závěr této kapitoly je třeba zdůraznit, že citlivá reflexe zvláštností týkajících se chování a komunikace žáků a jejich rodičů je vzhledem k velké odlišnosti vietnamské kultury nezbytná. Učitel, jako odborník a profesionál, který ovládá různé způsoby komunikace, by měl umět správně vyhodnotit tato specifika, akceptovat je a přizpůsobit se jim. Následně je zohlednit při vzájemné interakci ve vzdělávacím procesu a snažit se spíše tyto odlišnosti tolerovat, než je ukvapeně vyhodnotit jako neuctivé či provokativní.

Rovněž by měl na specifika daná sociokulturními zvláštnostmi vhodným způsobem připravit i ostatní žáky. Ať již formou průřezového tématu multikulturní výchova nebo jinými

vhodnými činnostmi v rámci třídnických hodin či volnočasových aktivit (navrhovaná doporučení jsou uvedena v kapitole 9).

Na základě znalostí těchto kulturně daných specifík může učitel začít snáze budovat pozitivní vztah k vietnamskému žákovi a potažmo zlepšovat jeho vztah k české škole. V důsledku téhož lze předpokládat i uspokojivé vztahy s rodiči žáků.

7.3 Bariéry v začleňování vietnamských žáků do kolektivu třídy

Jako hlavní bariéru v začleňování vietnamských žáků do kolektivu třídy oslovené respondentky shodně označují neznalost českého jazyka, respektive s ní související problémy plynoucí z nepochopení.

R7 a R9 zdůrazňují, že úspěšné začlenění do kolektivu třídy je také otázkou konkrétního žáka a jeho mentality. R9 přímo uvádí: *„Spíš si myslím, že záleží na tom dítěti samotném, jak se k ostatním chová, když přijde jako nový do neznámého kolektivu. Děti, které jsou nekonfliktní, většinou žádné problémy nemají.“*

„Z velké části to je jazyková bariéra, ale hraje roli i mentalita daného žáka. Někteří byli skvělí a rádi s kolektivem spolužáků trávili chvíle i mimo školu, jiní se drželi spíše stranou a často se neúčastňovali ani společných výletů a mimoškolních aktivit.“ (R7)

R4 se navíc domnívá, že je důležité: *„aby dítě nezačalo panikařit a zmatkovat, pokud nestíhá tempo skupiny.“*

Z výzkumu také vyplynulo, že jen některé respondentky specificky připravovaly žákovský kolektiv na příchod vietnamských spolužáků. *„Ano, snažila jsem se. Hodně jsme řešili vietnamskou kulturu, tradice, zvyky. Také jsme se bavili o tom, čeho si na vietnamské kultuře ceníme. Snažila jsem se žáky motivovat, aby si představili, jak by se cítili, kdyby se ocitli v cizí zemi s odlišnou kulturou, bez znalosti jazyka a písma, bez přátel a širší rodiny. Hráli jsme v rámci třídnických hodin různé hry na podporu interkulturního vnímání. Bohužel jen některé tyto děti zapadly bez problémů. Částečně vidím příčinu v žákovi samotném (někteří byli introvertního založení) a možná to souvisí i s určitou uzavřeností vietnamské komunity. Většinou se totiž tito žáci stýkali zase pouze jen s vrstevníky vietnamského původu.“* (R7)

„Učitel by měl informovat třídu o příchodu nového žáka - jak se jmenuje, odkud je atd. Upozornit na to, jak se nově příchozí může cítit, a zdůraznit, jak mu pomoci. Co bychom, dle

mého názoru, moc zdůrazňovat neměli, jsou kulturní rozdíly. Ovšem musíme zas ostatní žáky připravit na to, že s některými se mohou setkat a měli by je respektovat.“ (R6)

Naproti tomu jiné respondentky (R1, R2, R5, R8 a R9) uvedly, že kolektiv třídy na příchod vietnamského žáka nijak speciálně nepřipravovaly. „České děti už jsou zvyklé na to, že s nimi ve školních lavicích sedí děti nejen vietnamské, ale i jiných národností. Zažila jsem ve škole i černochoy a ani to nebyl problém. Spíš si myslím, že záleží na tom dítěti samotném, jak se k ostatním chová, když přijde jako nový do neznámého kolektivu. Děti, které jsou nekonfliktní, většinou žádné problémy nemají. V současné situaci jsem třídni v 7. ročníku a nedávno k nám přibyl vietnamský chlapec, který český jazyk prakticky neovládá. Ostatní děti se mu snažily všemožně pomáhat, rozhodně jsem nepozorovala nějaké náznaky šikany nebo rasistických útoků.“ (R9) „Děti svým vietnamským spolužákům pomáhají naprosto automaticky. Zde vnímám od roku 1989 velký posun.“ (R8)

Některé respondentky zdůraznily, že zejména u mladších žáků (1. – 3. třída) problémy se začleňováním z důvodů jiného etnického původu nebývají, neboť takto malé děti jsou ze své podstaty tolerantní, a navíc jsou ve svých postojích ještě flexibilní a nemají zakořeněny některé předsudky jako jejich starší vrstevníci.

Tato tvrzení se mimo jiné shodují se závěry Čačky¹³⁴, který vnímá jako významný (z hlediska překonávání předsudků týkajících se jinakosti) věk dětí mezi třetí a pátou třídou. Zdůrazňuje, že teprve v tomto období se city začleňují do osvojování postojů a ty pak urychlují orientaci a umožňují, aby prožívání a reagování v rámci konkrétní sociální skupiny byla v souladu.

R8 k této otázce ještě dodává: „U malých dětí nevidím problém. Ty větší jsou mnohdy ovlivněny výroky starší generace (rodiči a prarodiči), která pořád ještě může trpět předsudky. Zde bych nerada citovala názory některých rodičů poté, co se dozvěděli, že budou mít jejich děti ve třídě vietnamského spolužáka. A média integraci cizinců také rozhodně nenapomáhají.“

¹³⁴ ČAČKA, Otto in VÍTEČKOVÁ, Miluše., PROCHÁZKA, Miroslav., NAJMONOVÁ, Marie. Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol. *Pedagogická orientace*. 2018, **28**(2), 290-305.

S tímto konstatováním bohužel nelze než souhlasit. Média skutečně mnohdy vykreslují vietnamskou komunitu příliš jednostranně. Často problematiku zobecňují, a navíc informují pouze o skutecích, které mohou majoritu nějak zaujmout (ať již v negativním, nebo pozitivním směru). Je pochopitelné, že si tak chtějí zajistit vyšší sledovanost, ale už samotné chápání vietnamské komunity jako jednotné skupiny je nerealistické a zavádějící, neboť v České republice žije značné množství vietnamských skupin, rodin i jednotlivců. Žijí zde různě dlouhou dobu, jsou různě asimilováni, a nelze tedy celé vietnamské etnikum paušálně zahrnout do jedné velké komunity bez podrobnější struktury.

Stejný názor zastávají i Švarcová a Mareš¹³⁵, kteří například zdůrazňují, že ve vztahu majoritní společnosti k minoritám, je jednou z hlavních bariér předpojatost a také obavy a strach. Tento strach je údajně odůvodňován negativními zkušenostmi s příslušníky minorit. Ale jak se autoři domnívají, spíše vyplývá z neznalosti jiných kultur nebo je vyvolán negativními zprávami zveřejňovanými ve sdělovacích prostředcích, které v konečném důsledku vedou k neopodstatněnému zobecňování a vzniku fám a dezinformací. Je pravdou, že určitá uzavřenost až neprůhlednost vietnamské komunity může tyto dezinformace podporovat, a tím pádem napomáhat v šíření dalších stereotypů, ale opět nelze celou problematiku takto paušalizovat. Negativní postoje českých občanů k cizincům, jsou známy i z publikovaných výzkumů¹³⁶ a bývají navíc ovlivněny minulostí (tj. postoji jejich rodičů a veřejným míněním v době, kdy sami byli dětmi), a proto část českých občanů stále trpí xenofobií.

V návaznosti na tyto známé skutečnosti byla respondentkám položena otázka, zda pocítují nějaké bariéry při začleňování vietnamských žáků, které by souvisely s ostatními žáky nebo jejich rodiči. I zde se názory respondentek různí.

Některé respondentky (konkrétně R1, R2, R7, R9 a R10) nevnímají ze strany okolí žádné bariéry. „*Já jsem si doopravdy žádných zásadních bariér za ta léta nevšimla.*“ (R9)

¹³⁵ ŠVARCOVÁ, Eva., MAREŠ, Jiří. Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace* [online]. 2006, 6(1), 42-56 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/download/989/802>

¹³⁶ Např. výzkum připravený ve spolupráci EDUin, Socialbakers a Madian za podpory Nadace Albatros z roku 2017, ze které vyplynulo, že každý třetí rodič je proti inkluzi.

R3 a R5 vnímají jako jedinou bariéru v začleňování vietnamských žáků do kolektivu ostatních pouze bariéru jazykovou.

V souladu s názory Švarcové a Mareše¹³⁷ se naopak vyjádřili R8 a R6.

„Rodiče a prarodiče žáků vychoval totalitní režim a někdy mi připadá, že na cizince a handicapované spoluobčany je stále nahlíženo jako na něco exotického.“ (R8)

„Jedna z možných bariér při začlenění vietnamského žáka ze strany rodičů ostatních dětí je asi stereotypní mediální obraz Vietnamců jako cizinců.“ (R6)

Ve výzkumu bylo dále zjišťováno, co by respondentům pomohlo při začleňování vietnamských žáků do kolektivu třídy nebo co by pomohlo žákům samotným. *„Jak píšu, to bylo individuální, nelze zobecnit, co by pomohlo při začleňování do kolektivu. Dost vždycky záleželo na osobnosti žáka, jeho znalosti češtiny, domácím zázemí, ale i době, jakou v kolektivu třídy strávil.“* (R7)

Hned několik respondentek kladlo důraz na důkladnou jazykovou přípravu vietnamského žáka, která by měla předcházet vstupu do základní školy a usnadnit mu začlenění do kolektivu třídy. *„Navrhovala bych rozšířit školský zákon o paragraf, ve kterém by bylo uvedeno, že dítě, které nerozumí a samo neumí alespoň částečně česky, nemůže hned navštěvovat ZŠ, ale že musí prodělat nějaký jazykový kurz, a na základě splněných jazykových podmínek může být teprve začleněno do výuky. To ale neplatí jen pro Vietnamce, ale pro jakékoliv cizince. A co pomáhá konkrétně vietnamským dětem? Asi jako všem ostatním – najít jejich přednosti, dovednosti a výjimečnosti a ukázat je v přiměřené formě ostatním.“* (R9)

„Například povinná intenzivní roční výuka českého jazyka zajištěná státem, než by vstoupili do běžné základní školy.“ (R5)

„Pomohla by kvalitní jazyková příprava“ (R2)

Takovýto názor asi nebude mezi učiteli ojedinělý. Každý, kdo je při své pedagogické praxi postaven před problém jak vyučovat žáka s OMJ, jehož znalost českého jazyka je minimální nebo vůbec žádná, si jistě důležitost intenzivní jazykové přípravy uvědomuje. Zvláště pokud

¹³⁷ ŠVARCOVÁ, Eva., MAREŠ, Jiří. Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace* [online]. 2006, 6(1), 42-56 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/download/989/802>

tento žák není ve třídě jediný, kdo vyžaduje podporu a individuální přístup. Ideální by samozřejmě bylo, pokud by v inkriminované třídě studoval menší počet žáků a učitel by měl možnost se jim skutečně (nejen doporučeními) věnovat individuálně a důkladněji. Realita bývá ovšem jiná. Základní školy se bohužel v současné době potýkají s přetlakem žáků a nedostatkem kvalifikovaných pedagogů, a tudíž obsazenost jednotlivých tříd je mnohdy naddimenzovaná.

Jako řešení pro žáky s OMJ, kteří potřebují hlavně jazykovou přípravu, by se nabízelo vytvořit třídu (pravděpodobně by musela být věkově smíšená) nebo více tříd (podle počtu těchto žáků), kde by se zmiňovaní žáci intenzivně věnovali pouze studiu českého jazyka. Vasiljev¹³⁸ ovšem upozorňuje, že tato varianta není zcela ideální. Naopak zdůrazňuje, že nejlepším řešením pro mladší žáky s OMJ (kteří neumí česky, nebo jen minimálně) je včasné zapojení do kolektivu českých spolužáků. Umožníme jim přirozenou komunikaci se svými vrstevníky a předpokládá se, že tak postupně pominou problémy s výukou gramatiky a správné výslovnosti.

Rovněž mísení žáků různého věku se ukazuje jako kontraproduktivní, neboť starší žáci se v takovýchto skupinách nudí (a následně vyrušují) a ti mladší zase nestíhají tempu skupiny a všichni dohromady jsou navíc ochuzeni o možnosti svobodné a volné komunikace s českými spolužáky. Vasiljevovi¹³⁹ se jeví mnohem efektivnější zařadit tyto žáky do běžných tříd (dle věku) a posadit je vedle českého spolužáka, ale zároveň jim umožnit, aby se o přestávkách a ve volném čase mohli scházet se spolužáky se stejným mateřským jazykem a konzultovat s nimi své dojmy, problémy a nabyté vědomosti. Toto uspořádání bude údajně prospěšné i pro české žáky, kteří si uvědomí, že se lze dorozumívat mnoha jazyky a pokud někdo mluví jiným jazykem (kterému nerozumíme) nutně to neznamena, že jsme pomlouvání.

Další odpovědi také souvisely s jazykovou bariérou, neboť respondentky (R3 a R4) uváděly, že by jim při začleňování vietnamského žáka do kolektivu třídy velmi pomohla přítomnost

¹³⁸ VASILJEV, Ivo. Poznámky k jazykové přípravě vietnamských dětí. In: ČERNÍK, Jan a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách: Multikulturní inspirace*. Praha: Nakladatelství H&H Vyšehradská, 2006, s. 146-150. ISBN 80-7319-055-9.

¹³⁹ Tamtéž.

překladaatele nebo jiného vietnamského žáka, který již hovoří dobře česky a pomohl by s pochopením situací a úkolů. Respondentky, které již tuto možnost mají, ji ostatně hodnotí velmi kladně a lze předpokládat, že je to jedna z možností eliminace jazykové bariéry.

Také je obecně známo, že čím dříve vstoupí vietnamský žák do českého vzdělávacího systému a stane se jeho součástí, tím rychleji a lépe se naučí česky. Mladší děti se jakýkoli cizí jazyk dobře naučí spontánním odposlechem a prožitkem. U starších a nově příchozích žáků je situace mnohem složitější. Kocourek¹⁴⁰ doporučuje pokusit se zajistit (minimálně v počáteční fázi výuky češtiny) zkušené české, případně vietnamské učitele, protože nejefektivnější je výuka s lektorem, který ovládá oba jazyky, a navíc využívá efektivní výukový materiál. Bohužel v rozporu s tímto doporučením zároveň upozorňuje, že i přes stále stoupající procento vietnamských žáků vzdělávajících se na českých školách neexistuje kvalitní a moderní učebnice češtiny pro Vietnamce.

V otázce, zda se vietnamští žáci a jejich rodiče zapojují do aktivit pořádaných školou nebo třídou, panovala poměrná shoda. Pouze R1 konstatovala, že „...rodiče *nemají zájem o komunikaci se školou a to se odráží i v neúčasti na aktivitách.*“ Ostatní respondentky shodně potvrdily, že vietnamští žáci se zúčastňují aktivit pořádaných třídou nebo školou ve stejném rozsahu, jako ostatní žáci. Někteří více, jiní méně. Co se týká rodičů, jejich účast na společných aktivitách je různá. Někteří se dle tvrzení R2 a R5 zúčastňují (vzhledem k jazykové bariéře) sporadicky. Ti, co český jazyk více ovládají nebo mohou využít služeb tlumočníka, navštěvují společné aktivity pravidelně a bez problémů.

R8 k této otázce dodává, že: „*Vietnamští žáci i jejich rodiče rádi slaví svátky, a to i ty naše. Dávají dárky (často i nad své finanční možnosti). Zúčastňují se školou pořádaných akcí. Rádi pomáhají.*“ K tomuto tvrzení se připojuje i R7. „*Zapojují se asi stejně jako ostatní žáci. Někteří více, jiní méně. Je pravda, že rodiče tolik na společné akce nechodili, ale zas nikdy nezapomněli na drobné pozornosti a poděkování za výuku.*“

¹⁴⁰ KOCOUREK, Jiří. Co znamená být „cizincem“? In: ČERNÍK, Jan a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách: Multikulturní inspirace*. Praha: Nakladatelství H&H Vyšehradská, 2006, s. 10-17. ISBN 80-7319-055-9.

Všechny respondentky ve shodě konstatovaly, že žákovské kolektivy jsou v současné době na multikulturní prostředí tříd zvyklí a vzhledem k poměrně velkému zastoupení žáků cizinců (tedy i vietnamských žáků) na škole je přijímají přirozeně a jako nedílnou součást kolektivu. Spolužáci je akceptují, snaží se jim v rámci možností pomáhat a žádná z oslovených respondentek nezmínila, že by v kolektivu docházelo k negativním projevům (rasismu, xenofobii, šikaně, vyčleňování z kolektivu) namířeným vůči vietnamskému žákovi.

Některé respondentky ale poukazovaly na nedostatečnou jazykovou přípravu vietnamských žáků před vstupem do českého vzdělávacího systému. Uvedly, že by jim při jejich začleňování výrazně pomohlo, kdyby jazyková úroveň těchto žáků byla lepší. Jedna respondentka dokonce apeluje na splnění konkrétních jazykových požadavků před vstupem žáka-cizince do školy. Dvě z oslovených respondentek navíc uvedly, že by přivítaly pomoc překladatele nebo jiného vietnamského žáka se znalostí češtiny.

V otázce týkající se přípravy kolektivu třídy na příchod vietnamského spolužáka byly zaznamenány odpovědi dvojího typu. Některé respondentky třídu na příchod vietnamského žáka připravovaly (seznámení s kulturou, obyčejí, odlišnými zvyky a tradicemi, oceněním přínosu multikulturní společnosti, hry v rámci třídnických hodin), ale jiné naopak uváděly, že jim to nepřipadalo důležité, neboť ostatní žáci je přijali naprosto spontánně a bez problémů. V souvislosti s touto problematikou byl zaznamenán názor, že mladší žáci jsou v přijetí jakýchkoli odlišností druhých, tedy i přijetí vietnamského žáka do kolektivu třídy, mnohem tolerantnější než jejich starší spolužáci. Ti bývají často již ovlivněni postoji rodičů a prarodičů, které nejsou vždy vstřícné k jakékoli formě jinakosti. V odpovědích respondentek byla zároveň potvrzena domněnka, že ani média mnohdy nepřispívají k pozitivnímu vnímání etnických menšin a jejich kulturních odlišností. Neboť, ať již nevědomky, nebo záměrně (na podporu své atraktivity) často uměle navozují jako problematické soužití majoritní společnosti a menšin, přičemž se nevyhnou určité formě zobecňování na celou komunitu, aniž by posuzovali dané skutečnosti dle individuálních parametrů nebo reálných indicií.

7.4 Využívání podpůrných opatření

Jak bylo zjištěno v teoretické části práce, žáci s OMJ bez znalosti češtiny jako vyučovacího jazyka mají podle § 20 školského zákona přístup ke vzdělání a školským službám stejný jako občané České republiky. Je jim například poskytována bezplatná příprava k začlenění do vzdělání, která zahrnuje navíc i výuku českého jazyka přizpůsobenou jejich potřebám.¹⁴¹

Vietnamští žáci (spadající rovněž do kategorie žáků s OMJ) mohou být v souladu s platnou legislativou zařazeni do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o žáky bez znalosti češtiny jako vyučovacího jazyka, kteří mají, kromě neznalosti jazyka, ještě další SVP. Těm je vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami poskytován 1. – 3. stupeň podpory, ať již z důvodů nutnosti jazykové podpory nebo vzhledem k odlišným kulturním a životním podmínkám. V rámci 1. stupně navrhované podpory může škola sestavit PLPP, který představuje minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání.¹⁴² Podrobněji jsou možnosti podpory vietnamských žáků nastíněny v kapitole 2. 1. 3.

Další část dotazníku byla proto tematicky zaměřena na zjištění, jaká konkrétní podpůrná opatření a ve kterých vyučovacích předmětech využívají oslovení respondenti při výuce vietnamských žáků na vybrané základní škole. Dále bylo zjišťováno, jak jsou s touto formou podpory seznámeni rodiče žáků a zda uspokojivě funguje spolupráce mezi nimi, školou a školským poradenským zařízením. Poslední z okruhu otázek se týkala využívání podpůrných opatření ve školní družině nebo školním klubu.

Vše výše uvedené, jsou pouze teoretické možnosti, které jsou vietnamským žákům bez znalosti (nebo s minimální znalostí) češtiny nabízeny naší platnou legislativou. Praxe se ovšem mnohdy může od teorie lišit. Jak vyplývá z dotazníkového šetření na vybrané základní škole, pouze jeden vietnamský žák byl doporučen k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (dále jen PPP), a to na žádost otce z výchovných, nikoli

¹⁴¹ ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, 190/2004.

¹⁴² ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v aktuálním znění. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 10/2016.

prospěchových důvodů. Ostatní vietnamští žáci nevyužívají oficiálně nabízená podpůrná opatření, a co je překvapivé, nemají ani vytvořen PLPP, který Radostný a kol.¹⁴³ nazývá vyrovnávacím plánem.

Na dotaz, jaká podpůrná opatření ve výuce vietnamských žáků využívají, některé respondentky zdůrazňovaly úpravu metod, hodnocení a cílů výuky „...*snažím se využívat individuální přístup, hodně pracuji s názorem, ukazuji obrázky, využívám spolupráci se spolužáky nebo upravené hodnocení. Také první rok výuky byl zaměřen spíše jen na porozumění. A snažím se učivo trochu redukovat, respektive požaduji po nich opravdu jen to nejdůležitější, základní*“ (R2), ale většinou uváděly, že vietnamští žáci nebyli zařazeni do žádného ze tří stupňů podpory, a tudíž neměli vypracován ani PLPP, ani stanovena podpůrná opatření z PPP. „*Ten můj vietnamský chlapec nemá doporučená žádná podpůrná opatření. Dohlíží na něj pouze asistentka, která je ale primárně přidělena jinému žákovi. Také mi dost chybí nějaká pěkná česko-vietnamská učebnice pro mladší žáky. Co jsem se dívala, většina je určena spíše pro starší žáky nebo dospělé. Možná nějaká existuje, ale já ji neobjevila a je dost dobře možné, že se taky situace za tu dobu, co jsem si materiály vyhledávala, změnila*“ (R1)

„*Žádná podpůrná opatření jsem při jejich výuce nevyužívala. Nikdy je neměli z pedagogicko-psychologické poradny stanoveny. Asi že o ně nežádali rodiče, nebo se to vždy nějak zvládlo v rámci školy. Samozřejmě, že asi ne úplně ideálně. Proto jsem byla nadšená, že ti dva moji bývalí vietnamští žáci se tak pěkně uplatnili a velmi úspěšně studují střední školu.*“ (R7)

I další respondentky připouští, že výuku vietnamských žáků, kteří neznají češtinu, pojmají spíše intuitivně, metodou pokusu a omylu. Snaží se uplatňovat obecně doporučované formy a metody práce s žáky se SVP, aniž by měly předem jasně stanovený a konkretizující vzdělávací plán, podle něž by systematicky postupovaly. Zároveň poukazují na fakt, že velké množství žáků ve třídách značně ztěžuje stále doporučovaný (a jistě ideální)

¹⁴³ RADOSTNÝ, Lukáš., a kol. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta, 2011, s. 49.

individuální přístup ke každému žákovi a prioritně k žákům se SVP a OMJ (tedy i vietnamským žákům).

„Snažím se vytvořit hlavně prostor pro komunikaci. Propojuji výuku obsahu učiva a jazyka. Vycházím z toho, co dítě zná a jaké má zkušenosti. Využívám vizualizace obsahu – obrázky, karty, pracovní listy, modely, počítač... Asi by potřeboval, aby se mu někdo věnoval víc, ale v tom množství dětí, které ve třídě mám, je to skutečně velmi obtížné.“ (R6)

„Jako negativní vnímám (i vzhledem k vietnamským žákům) hlavně vysoký počet žáků ve třídě. Není příliš prostoru na individuální přístup, pokud pedagog musí splnit školní vzdělávací plán a ve třídě jsou i další žáci, co také vyžadují zvýšený individuální přístup. Navíc jazyková bariéra je v tomto případě zásadní.“ (R5)

Některé respondentky zdůrazňovaly např. vizualizaci obsahu a využití názoru ve výuce (kartičky s obrázky, obrázkové učebnice, modely, mapy, grafy...), což jsou obecně platná doporučení pro práci se žáky se SVP, ale nezohledňují příliš konkrétního žáka, jeho potřeby, dosažené znalosti, dovednosti či studijní předpoklady a cíle.

„Využívala jsem vždy jen pomůcky doporučené primárně školou, respektive školním podpůrným pracovištěm. Dostala jsem nějakou jednu česko-vietnamskou učebnici a také pracovní sešit.“ (R8)

„Pokud žák vůbec nerozumí česky, zkouším to takzvaně metodou pokusu a omylu. Snažím se hlavně vcítit do jeho pocitů a přemýšlet, jak bych se asi v jeho kůži cítila já. Často využívám ke komunikaci angličtinu, kartičky s obrázky, nástěnné mapy a hodně nonverbální komunikace. Práci rozfázuji a někdy mi pomáhá i překladáč na internetu. Často zpomalím mluvu, hodně opakuji a chci, aby žák zopakoval jednoduché fráze týkající se učiva. Chválím při každém zapojení, úspěchu. V hudební výchově například požadují vytleskávání rytmu, sluchovou analýzu (dur, moll, intervaly), rozpoznání hudebního nástroje sluchem. To, myslím, podporuje jazykové cítění a domnívám se, že to pro žáka může být užitečné i při jeho jazykové přípravě.“ (R5)

R4, vyučující českého jazyka na 2. stupni, uvádí, že užívá i metody nebo učební materiály určené spíše mladším žákům. *„Obrázkové učebnice, slabikář, pouhý poslech čteného slova, sledování písma při čteném slovu, kombinace psané slovo – obrazová informace – výslovnost.“* Dále zdůrazňuje, že vhodných dvojjazyčných výukových materiálů pro

vietnamské žáky bez znalosti českého jazyka je stále nedostatek, přestože představují jednu z nejpočetnějších skupin žáků s OMJ v našem vzdělávacím systému. R3 využívá např. obrazové pomůcky, angličtinu a často jako překladatele druhého vietnamského žáka ve třídě, který umí výborně česky a je ochoten pomoci.

Zajímavé bylo vyjádření respondentky (R10), která pracuje ve škole jako speciální pedagog a koordinátor ŠPP a která v dotazníku odpověděla pouze na některé otázky týkající se podpory ve vzdělávání vietnamských žáků. *„Pedagogičtí pracovníci mají možnost si zapůjčit didaktické a speciálně didaktické pomůcky v učebně ŠPP – speciálně pedagogická knihovna. Odborné publikace, učebnice pro cizince a další speciální výukové materiály určené přímo pro vzdělávání cizinců v naší knihovně nemáme a ani nikdo z pracovníků školy nikdy nepřišel s potřebou doplnění knihovny. Domnívám se, že pracovnice agentury zajišťující zde externí jazykový kurz by měla využívat speciální učebnice, ale nevím jaké, vše jde mimo ŠPP, takže více informací k tomu nemám.“* (R10)

V návaznosti na tvrzení koordinátorky ŠPP byla kontaktována zmiňovaná agentura za účelem získání podrobnějších informací o jejich jazykovém kurzu pro cizince na vybrané ZŠ. Podrobnější informace jsou uvedeny v následujících kapitolách.

K dotazu, zda uspokojivě funguje komunikace školy, rodiny a školského poradenského pracoviště v návaznosti na problematiku edukace vietnamských žáků, se respondentky s ohledem na odpovědi v předchozích otázkách vyjádřily, že vlastně žádná komunikace neprobíhá, neboť vietnamští žáci nebyli v posledních letech na vyšetření do PPP doporučení. V případě ostatních žáků se SVP je ale komunikace s PPP hodnocena jako uspokojivá.

R10 k problematice uvádí: *„Z naší školy byl v posledních pěti letech vyšetřen pouze jeden žák ze smíšené rodiny s výborným prospěchem, a to na žádost otce pro výchovné problémy. Poradna doporučila vytvoření PLPP, který byl využíván v minulém a v tomto školním roce (žák nebyl diagnostikován, a nevyužívá tudíž žádný z vyšších stupňů podpůrných opatření). Jedna žačka docházela v rámci Programu prevence školní neúspěšnosti na odpolední kurzy zaměřené na rozvoj poznávacích a studijních strategií pro žáky 2. – 5. ročníků.“*

Z tohoto tvrzení dále vyplývá, že rodiče vietnamských žáků jsou sice školou informováni o možnostech podpory jejich dětí (respondentky uváděly písemné sdělení vedením školy,

ústní sdělení přes tlumočníka nebo prostřednictvím koordinátora ŠPP), ale požadavek na vyšetření do příslušné PPP přesto (kromě zmíněného případu) nepodávají. Vietnamští žáci nenavštěvují ani kurzy českého jazyka pro cizince, které pravidelně a zdarma pořádá pro danou spádovou oblast základní škola v nedalekém městě. Může to být zapříčiněno jejich nechutí dojíždět na výuku do jiné školy nebo jejich uzavřeností a ostychem před cizími lidmi, ještě podmíněným jazykovou bariérou.

Zda vnímají podpůrná opatření jako dostačující, hodnotily respondentky vesměs negativně, ačkoli se vlastně o oficiální formu podpory (na kterou byl dotaz směřován) nejednalo. „*Do naší školy dochází početná komunita vietnamských žáků a lze předpokládat, že se počet dětí vzhledem k blízkému zaměstnavateli vietnamských pracovníků nebude snižovat. Zatím nemáme zpracovaný žádný program podpůrných opatření zaměřených přímo na žáky z vietnamské komunity. Podporu nabízí pouze specializovaná agentura. Program by jistě byl pro školu přínosem, v tomto školním roce jsem zaznamenala i zájem pedagogů (v minulých letech ze strany učitelů nepřicházely žádné podněty ani požadavky). Také již existují specializované výukové pomůcky, učebnice ČJ pro cizince apod., a i když jich není k dispozici mnoho, určitě bychom mohli naši speciálně pedagogickou knihovnu doplnit.*“ (R10)

V rámci dotazníku byla také položena otázka, zda vietnamští žáci navštěvují školní družinu nebo školní klub a pokud ano, zda využívají podpůrná opatření i zde. Výzkumem bylo zjištěno, že některým respondentkám (konkrétně R2, R3, R6 a R8) není známo, zda vietnamští žáci, které učí, navštěvují školní družinu nebo školní klub. Což není zcela optimální, neboť edukační proces je procesem komplexním, a pokud je to možné, učitel by měl sledovat žáka, jeho vývoj a aktivity i mimo výuku, zajímat se o jeho zájmy a volnočasové preference a tyto poznatky dále využívat ve výuce k posílení motivace a podpory zájmu žáka o vzdělávání. Jen jedna respondentka uvedla, že: „*Školní družinu navštěvuje, ale pouze nepravidelně a jak již bylo uvedeno, protože nevyužívá žádná podpůrná opatření v rámci výuky, tak tomu tak není ani v rámci školní družiny.*“ (R1)

R5 se domnívá, že je přínosné, aby vietnamští žáci školní družinu (klub) navštěvovali, neboť: „*Už samotný vstup do školní družiny (klubu), kde si děti hrají, komunikují spolu, učí se a pomáhají si, je přínosem k začlenění a zvýšení jazykové gramotnosti. Děti se zde přirozeně*

v interakci s druhými dětmi naučí jazyk nenásilnou formou při zájmových činnostech nebo při hře.“ R7, R9 uvedly, že vietnamští žáci, které učí, nenavštěvují ani školní družinu ani školní klub, protože se již vzdělávají na 2 stupni základní školy.

Výzkumem bylo zjištěno, že přestože se vietnamští žáci řadí mezi žáky s potřebou podpory vzdělávání vzhledem k odlišným kulturním a životním podmínkám a je jim ze zákona dáno právo na 1. – 3. stupeň podpory, bohužel ho (až na jednu výjimku) na sledované škole, nikterak nevyužívají. Příčinou může být podmíněnost poskytnutí této podpory vyšetřením v PPP, které je zajištěno pouze na doporučení školy a podmíněno souhlasem zákonných zástupců. Ti neprojevují o jmenovanou formu podpory zájem.

Z vyjádření respondentek je dále patrné, že nevytvářejí pro vietnamské žáky ani PLPP, představující minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Autorka práce se ale domnívá, že tento plán naopak představuje základ pro cílenou, systematickou a kontinuálně vedenou pedagogickou práci s těmito žáky. Respondentky se, víceméně intuitivně, snaží ve výuce aplikovat obecně doporučované metody a formy práce se žáky se SVP, které mohou pomoci i vietnamským žákům, ovšem je třeba konstatovat, že jejich snažení je vzhledem k absenci plánu cíleného na konkrétního žáka pravděpodobně bez adekvátního výsledku. Také neznalost některých respondentek, zda jimi vyučovaný vietnamský žák navštěvuje školní družinu nebo školní klub, není ideální. Autorka práce zastává názor, že učitel by měl sledovat žáka nejen v rámci edukačního procesu, ale i mimo výuku a zajímat se o jeho zájmy a volnočasové preference, neboť získané poznatky může ve výuce využívat k posílení motivace a podpory zájmu žáka o vzdělávání.

7.5 Podpora nad rámec podpůrných opatření

Posledním okruhem otázek bylo zjišťováno, zda ve vybrané základní škole existují nějaké speciální formy podpory nebo nadstandardní služby poskytované vietnamským žákům za účelem eliminace bariér při jejich výuce, jak jsou o nich informováni rodiče a jestli existují nějaké specifické formy podpory i v rámci volnočasových aktivit nebo domácí přípravy. Dále bylo zjišťováno, zda samy respondentky využívají nějaké specifické metody nebo studijní materiály a jestli jsou seznámeny s aktivitami nestátních neziskových organizací, které se ve veřejném sektoru zabývají podporou vietnamských žáků, a zda se domnívají, že by spolupráce s nimi byla pro školu přínosná.

„Vím jen, že se mohou v případě potřeby obracet na naše školní poradenské pracoviště, kde se jim může věnovat speciální pedagožka a třeba i psycholožka. A byla jsem také informována, že nově k nám dochází externí učitel na doplňkovou výuku ČJ pro cizince. Ale protože Vietnamka, kterou mám ve třídě jako třídní, komunikuje v češtině bez problémů a neprojevila o doučování zájem, tak jsem to neřešila a bližší informace o tom nemám.“ (R7)

Jako nadstandardní podporu vnímá většina respondentek i možnost žáků, účastnit se náslechu v hodinách českého jazyka v nižších ročnících. *„Například žák z 8. ročníku může docházet na náslechy do druhé nebo třetí třídy, aby získal základní povědomí o českém jazyce.“ (R4)*
„Možnost žáků na 2. stupni chodit na 1. stupeň na výuku českého jazyka podle úrovně jeho znalostí.“ (R5)

Všechny respondentky se dále ve shodě vyjádřily, že jako nadstandardní formu podpory směřovanou na pomoc žákům cizincům (tedy i vietnamským žákům) vnímají jazykový kurz pořádaný nestátní neziskovou organizací zaměřenou na podporu integrace cizinců. *„Je zde výuka ČJ pro cizince, kterou v odpoledních hodinách vede externí lektor.“ (R1)*

„V posledních pěti letech na pozici školního speciálního pedagoga se setkávám s vietnamskými žáky jen výjimečně. Ředitel školy rozhodl, že výuku pro cizince na naší škole bude zajišťovat pracovnice agentury, která na naši školu dochází pravidelně v pátek odpoledne. Školní poradenské pracoviště se na vzdělávání vietnamských žáků tedy přímo nepodílí a nemá pro ně připravené žádné speciální reedukační programy. Žáci, kteří docházejí na aktivity agentury, nejsou žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,

nenavštěvují poradenské zařízení a domnívám se, že ani nenavštěvují kurzy ČJ pro cizince, které pravidelně a zdarma pořádá pro naši spádovou oblast základní škola v nedalekém městě.“ (R10)

Jazykový kurz pořádaný CPIC, který je určen všem žákům-cizincům na dané škole, lze vnímat jako nadstandardní formu podpory v jejich jazykové přípravě. Protože autorku tato spolupráce zaujala a chtěla se o její podobě dozvědět více, kontaktovala vedoucí CPIC i lektorku, která jazykový kurz češtiny na dané škole zajišťovala.

Z obou telefonických rozhovorů vyplynulo, že tento zajímavý projekt je spolufinancován z Evropského fondu pro integraci státních příslušníků třetích zemí (konkrétně z Azylového, migračního a integračního fondu – AMIF), který má za cíl vytvořit prostor pro dlouhodobou a koncepční podporu integrace cizinců. Vedoucí CPIC oslovila vybranou základní školu na základě konkrétního doporučení a vedení školy nabídku přijalo. Jak ale bylo zjištěno, není tomu tak vždy. Přestože je jazykový kurz žákům-cizincům poskytován zdarma a školy ho vzhledem k financování z fondu Evropské unie nehradí, není o něj téměř žádný zájem. I přes dostatečnou informovanost (oslovováním škol osobně pracovníky centra, zasíláním propagačních materiálů, mailovou korespondencí atp.) nebyla odezva taková, jakou si koordinátoři projektu představovali. Například v inkriminovaném regionu, kde byl projekt realizován, projevila zájem pouze tato jediná základní škola. Jazykový kurz zde probíhal od listopadu, vždy jedenkrát týdně (v pátek) v odpoledních hodinách a mohli jej navštěvovat nejen žáci-cizinci z dané školy, ale i ze škol v okolí. Nakonec se přihlásili pouze místní žáci a z celkového počtu sedmi byli čtyři žáci vietnamského původu. Výuku zajišťovala zkušená lektorka jazyků. První lekce byla směřována na zjištění preferencí a konkrétních potřeb přihlášených žáků a v návaznosti na tato zjištění byla zvolena strategie výuky, plán a harmonogram činností.

Dle vyjádření lektorky jsou tyto jazykové kurzy velmi rozdílné a vytvářený syllabus je podmíněn konkrétními potřebami a složením skupiny žáků. Záleží též na jejich věku, z jaké země pocházejí a jaké jsou jejich znalosti českého jazyka. Někteří žáci mají zájem pouze o jazykovou přípravu, jiní dávají přednost doučování a vysvětlení neznámých pojmů i z jiných předmětů. Někdy zase potřebují pomoc s konkrétním domácím úkolem atp. Jak již bylo zmíněno, na vybrané základní škole se jazykového kurzu zúčastnili čtyři vietnamští

žáci, což je v rámci celkového počtu žáků poměrně vysoké zastoupení. Jak uvedla vedoucí centra, nebývá tomu tak vždy, neboť většinou nejsou v těchto kurzech Vietnamci příliš početně zastoupeni. Pro ně nezvyklý zájem může být daný poměrně vysokým počtem vietnamských žáků ve škole nebo skutečností, že nemusí za kurzem dojíždět do jiné instituce, jako je tomu například u kurzů ČJ pro cizince, které pravidelně a zdarma zajišťuje příslušný krajský úřad podle místa pobytu žáka a pro naši spádovou oblast jej pořádá základní škola v nedalekém městě.

Na dotaz, proč zrovna vietnamští žáci nejeví o podobné kurzy zájem, se vedoucí CPIC vyjádřila, že: *„To bude pravděpodobně dané jejich mentalitou. Jsou většinou dost uzavření a komunikace s nimi není jednoduchá. Do určité míry je to asi dáno i úzkou provázaností, uzavřeností a hierarchií vietnamské komunity. Často mají již předem domluvené a doporučené vlastní jazykové lektory a nechtějí, aby jim do toho zasahoval někdo zvenčí. Taky jsem si všimla, že raději volí soukromé doučování v místě bydliště než dojíždění do nějakých institucí. Naše smluvní lektorka docházela dokonce i k některým domů a jak se zdálo, byla pro ně tato forma jednoznačně přijatelnější, než účast na kurzu ve škole nebo jiném vyhrazeném místě.“*

Jak již bylo uvedeno, jazykového kurzu na vybrané základní škole se zúčastnilo 7 žáků, z toho 4 byli vietnamské národnosti a 3 žáci pocházeli z Ukrajiny. Jak uvedla lektorka, skupina nebyla příliš homogenní, v podstatě byla rozdělena na dvě části. Obě skupiny nebyly jen rozdílných národností, ale měly i různou úroveň znalostí českého jazyka a též jiný věk. Bylo proto nutné práci pro obě skupiny oddělovat a přizpůsobovat ji jejich potřebám a jazykovým schopnostem. *„Nejsnadnější byla z pochopitelných důvodů domluva s ukrajinskými žáky. Tam nebyl s mluvenou češtinou až takový problém. Jedna dívka dokonce hovořila téměř i bez typického přízvuku. Potřebovali pomoci zejména s českou gramatikou, ať už se jednalo o vyjmenovaná slova nebo shodu podmětu s přísudkem. Mezi vietnamskými dětmi vynikala zejména jedna z dívek, která měla největší znalost češtiny, a navíc uměla používat překladovou aplikaci v mobilním telefonu, takže jsem ji záhy využívala jako takovou „tlumočnici“, když jsem se obracela právě na vietnamskou skupinku. Jejich největší obtíží byla mluvená řeč, ale překvapilo mě, že naopak psaný projev jim nepůsobil až takové problémy. Pokud byly některé úkoly zadávány písemně, např. formou pracovních listů, byli*

schopni některé z nich splnit. Zejména jeden z vietnamských chlapců, velmi pěkně česky psal, i když jeho jazykový projev byl nedostatečný. Také se jim velmi líbily nejruznější české jazykolamy a hry, zaměřené např. na trénování souhlásek r a ř. Při tom jsme se vždycky moc nasmáli.“

Lektorka také zdůraznila, že zpočátku procvičovali hlavně základní seznamovací fráze a při tom využívala nejruznější dostupné pomůcky a materiály (karty s obrázky k probírané tematice, učebnice, pracovní listy atp.) Ukázka využívaných materiálů je součástí přílohy diplomové práce (příloha 6 a 7). *„Bohužel jsem od pořádající agentury zpočátku nedostala žádné česko-vietnamské učebnice, takže jsem si řadu materiálů a pracovních listů vyhledávala sama na internetu a tiskla. Hodně jsem také využívala nejruznější didaktické jazykové hry nebo jsme hráli třeba pexeso s abecedou a děti měly za úkol z nastřádaných kartiček vytvářet slova.“* Lektorka též uvedla, že vietnamští žáci byli ve svém přístupu k doučování velmi poctiví a nevynechali ani jednu hodinu.¹⁴⁴ Bohužel vzhledem k mimořádným bezpečnostním opatřením a s nimi souvisejícím uzavřením škol trval tento projekt na dané škole pouze tři měsíce. Některé z jazykových kurzů pořádaných CPIC probíhaly, dle vyjádření vedoucí centra, i následně formou online výuky. Na sledované škole ovšem zájem o tuto formu doučování nebyl. Celý projekt byl bohužel ukončen na konci června 2020 a další pokračování se zatím plánuje až na počátek následujícího kalendářního roku 2021.¹⁴⁵

Autorka práce se domnívá, že výše zmíněný projekt dlouhodobé a koncepční jazykové podpory a integrace cizinců je do budoucna jistě jednou z možností, jak pomoci vietnamským žákům v jazykové přípravě i přípravě na výuku. Je ovšem otázkou, zda jistá ‚izolovanost‘ projektu daná externí pořádající agenturou a lektory není na úkor jednotného a kontinuálního výchovně vzdělávacího působení. Jistě by bylo prospěšné, kdyby se učitelé mohli inspirovat postupy a metodami zkušených jazykových lektorů a využít jejich znalosti

¹⁴⁴ Rozhovor s Mgr. Lenkou Vaničkovou, lektorkou kurzu českého jazyka pořádaného CPIC Příbram, ze dne 20. 4. 2020.

¹⁴⁵ Rozhovor s Bc. Jitkou Marečkovou, DiS., vedoucí Centra na podporu integrace cizinců Příbram, ze dne 17. 4. 2020.

i zkušenosti s jazykovou přípravou vietnamských žáků k eliminaci jazykových bariér v rámci hlavní výuky.

V odpovědích na otázku, jak jsou o možnostech podpory nabízené nad rámec podpůrných opatření informováni rodiče, respondentky uváděly, že většinou osobně a často v přítomnosti tlumočníka nebo prostřednictvím koordinátorky ŠPP. Jedna z respondentek uvedla, že nekomunikuje s rodiči, ale pouze se starším bratrem vietnamského žáka. „*Veškeré informace týkající se chodu školy i dalších jiných nabídek a opatření jim zprostředkovávám přes chlapcova staršího bratra, ale zpětnou odezvu od nich většinou nemám.*“ (R1)

Zajímavým zjištěním se jeví fakt, že pouze dvě z oslovených respondentek uvedly, že mají povědomí o aktivitách nestátních neziskových organizací, které se zabývají podporou vietnamských žáků v rámci edukačního procesu. „*Vím jen tak mlhavě, že jsou u nás nějaké organizace, které se podpoře cizinců věnují, ale nijak podrobněji jsem jejich práci nesledovala. Když jsem potřebovala pomoc, tak jsem se spíše obracela na koordinátorku našeho poradenského pracovišti, která ve škole působí jako speciální pedagog, a ta mi zapůjčila třeba učebnici českého jazyka pro Vietnamce.*“ (R7)

Zároveň na otázku, zda by byla spolupráce s těmito organizacemi pro školu přínosná, polovina respondentek soudí, že ano. Druhá polovina na otázku nedokáže odpovědět. „*Asi ano, když se podpoře cizinců ve škole cíleně věnují. Ale protože jejich aktivity podrobněji neznám, tak na tuto otázku neumím dost dobře odpovědět. Možná by se hodily nějaké materiály do občanské výchovy, které by třeba seznamovaly žáky s vietnamskou kulturou, jejími tradicemi, zvyklostmi. Něco, co bychom mohli využít v rámci multikulturní výchovy. Nebo třeba více materiálů pro jazykovou přípravu. Napadají mě třeba i dvojjazyčné učebnice a pracovní listy, například ze zeměpisu, dějepisu, přírodopisu atp.*“ (R7)

R1 by uvítala „...*další možnosti jazykového doučování nebo online kurzy, ale nevím, jak by toho žáci nebo jejich rodiče využívali.*“ Dále uvádí, že: „... *by asi bylo dobré, kdyby existovala nabídka vietnamských asistentů, kteří by zajišťovali základní tlumočnické služby, buď pro starší žáky, kteří nemají problémy s výukou, pouze nerozumí jazyku, nebo pro komunikaci s rodiči žáků.*“

R6 se navíc domnívá, že: „*Vzhledem k jejich úzké specializaci mohou přinést do školy nové metody práce.*“ Zajímavý je také názor R4, která by doporučila „*přímou spolupráci neziskové organizace s rodinou, bez školy, jako prostředníka.*“

Podrobněji se respondentky vyjádřily k otázce, zda samy používají nějaké speciální metody, případně výukové materiály, pomáhající jim ve výuce vietnamských žáků. „*Používám obrázkové učebnice, slabikář a písanku pro mnohem mladší děti, kombinaci psaného slova a obrazové informace a vytvářím si svoje pracovní listy.*“ (R4)

Přínosné pro výzkum bylo vyjádření koordinátorky ŠPP a speciální pedagožky, která spravuje speciálně pedagogickou knihovnu a tvrdí, že: „*Odborných publikací, které se věnují výuce cizinců (např. dvojjazyčné učebnice a další speciální výukové materiály), v naší knihovně příliš nemáme, ale jak se domnívám, není jich mnoho ani ve stávající nabídce výchovně vzdělávací literatury pro základní školy.*“ (R10).

Její názor potvrzuje např. Kocourek¹⁴⁶, který uvádí, že v České republice i přes stále se zvyšující počty vietnamských žáků ve školách doposud neexistuje dostatek vhodných metodických materiálů pro realizaci jejich výuky. Je tedy mnohdy na školách samotných, jak se s touto neuspokojivou situací vyrovnají a zda si potřebné materiály samy zajistí. Jako jisté řešení by se nabízelo čerpání informací a materiálů z nabídky nejrozličnějších nestátních neziskových organizací zabývajících se podporou vzdělávání žáků s OMJ (tedy i vietnamských žáků). Autorka práce jako příklad uváděla společnost Meta o.p.s., která na webovém portálu Inkluzivní škola nabízí i řadu dvojjazyčných výukových materiálů.¹⁴⁷ Bohužel, jak se ukázalo ve výzkumném šetření, nejsou aktivity těchto organizací a jejich nabízená podpora, respondentkám stále ještě dostatečně známy.

Další respondentky (R1, R2, R5) uvedly, že žádné metody, které by hodnotily jako speciální, při výuce vietnamských žáků nepoužívají. „*Žádné speciální pomůcky a studijní materiály nepoužívám. Možná mluvím pomaleji, snažím se dobře artikulovat a často se dotazuji na*

¹⁴⁶ KOCOUREK, Jiří. Co znamená být „cizincem“?. In: ČERNÍK, Jan a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách: Multikulturní inspirace*. Praha: Nakladatelství H&H Vyšehradská, 2006, s. 10-17. ISBN 80-7319-055-9.

¹⁴⁷ INKLUZIVNÍ ŠKOLA. [online] 2020 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/materialy-tipy-do-vyuky>

porozumění řečeného. Pokud vidím, že žák nerozumí nebo nestíhá, věnuje se mu více asistentka prioritně přidělená jiné žákyni.“ (R1) Ostatní respondentky též uváděly spíše obecně využívané výukové pomůcky a materiály, např. používání dvojjazyčných pracovních listů, česko-vietnamské učebnice a slovníky a komunikaci v angličtině.

Zajímavý příklad úspěšné interkulturní spolupráce českých a vietnamských žáků uvedla v otázce využívané speciální podpory vietnamských žáků pouze R8. Respondentka zmiňuje, že v minulosti zařadila v rámci průřezového tématu multikulturní výchova do hodin občanské a výtvarné výchovy projekt, ve kterém měli čeští žáci co nejlépe představit vietnamským spolužákům Českou republiku. „*Ted' mě napadá, že jsem kdysi zadala žákům úkol, právě v rámci občanské výchovy, aby pro ty dva svoje vietnamské spolužáky vymysleli a zrealizovali projekt, ve kterém jim představí Českou republiku a seznámí je se zajímavostmi naší země a částečně i historií, zvyky atd. Nechala jsem jim volnou ruku, co se týče formy, pouze jsem jim stanovila to téma. Nakonec z toho byly moc pěkné práce. Žáci se ve skupinkách domluvili a každá ten úkol pojala trochu jinak. Jedni ho udělali formou PowerPointové prezentace, jiní zas vytvořili jakési ‚album‘ s popisky, fotografiemi, obrázky a jedna skupinka dokonce vyrobila dvojjazyčné pexeso, do kterého zahrnuli některé oblasti běžného života. Na principu pexesa namalovali na obě karty vždy stejný obrázek, který věc vystihoval, a jednu opatřili českým názvem a druhou dali tomu vietnamskému spolužákovi a ten si tam doplnil adekvátní název ve vietnamštině. Toto jsem fakt ocenila, protože jsme ty vyrobené karty nechali laminovat a využívali je pak i při výuce. Mám je doted', a pokud je potřeba, často je s úspěchem používám. Taký se mi líbilo, že se s těmi vietnamskými spolužáky spojili a hezky si navzájem vypomohli.*“ (R8) Vedlejším produktem realizovaného projektu tedy bylo vytvoření didaktického materiálu, který respondentka dle svého tvrzení využívá dodnes. Toto řešení by mohlo být jednou z možností pro pedagogy, jak propojit české a vietnamské žáky ve vzájemné spolupráci, zajímavou formou jim zpřístupnit multikulturní problematiku a zároveň, alespoň částečně eliminovat nedostatek didaktických materiálů na trhu.

Autorku práce tento projekt velmi zaujal a rozhodla se využít jeho stěžejní myšlenku spolupráce mezi žáky ve svém projektovém záměru cíleném na podporu interkulturní

spolupráce a vzájemného obohacování při poznávání odlišností obou kultur. Koncept projektu je součástí přílohy diplomové práce (příloha 5).

Poslední dotaz se týkal podpory vietnamských žáků mimo výuku, např. v rámci volnočasových aktivit nebo domácí přípravy. Respondentky odpovídaly téměř shodně, že škola zdarma nabízí rozmanitou škálu volnočasových a zájmových aktivit, kterých se mohou samozřejmě zúčastnit i vietnamští žáci. „*Vím pouze o tom doučování ČJ, jak už jsem uvedla v předchozích otázkách. Ti moji studenti chodili na atletiku, jedna dívka na výtvarný kroužek a jedna na nepovinnou angličtinu. Ale žádnou specifickou podporu tam neměli.*“ (R7) „*Co vím, navštěvují třeba sportovní kroužky. Jeden zrovna vedu a vietnamských žáků je tam hned několik. Žádnou speciální podporu nevyužívají, ale samozřejmě jim občas musím vysvětlit třeba pravidla míčových her, herní situace nebo věci týkající se bezpečnosti. Většinou se snažím vysvětlovat anglicky nebo si při tom pomáhám neverbální komunikací, gesty, ukázkami cviků atd.*“ (R3)

K otázce podpory při domácí přípravě R5 uvedla, že někteří učitelé pomáhají vietnamským žákům i mimo výuku a vyzdvihla i podporu a pomoc vychovatelek školní družiny při vypracovávání domácích úkolů. „*Taky jim tam pomáhají vietnamští spolužáci, kteří již ovládají český jazyk.*“ (R5)

Z uvedených skutečností vyplývá, že respondentky jako nadstandardní formu podpory vietnamských žáků nad rámec legislativně poskytovaných podpůrných opatření považují zejména externí jazykový kurz zajišťovaný Centrem pro integraci cizinců a také možnost náslechu starších žáků v hodinách českého jazyka na 1. stupni. Rodiče jsou s touto formou podpory seznamováni většinou osobním sdělením (třídním učitelem, ředitelem školy) a často v přítomnosti tlumočníka. Překvapivé bylo zjištění, že většina respondentek není obeznámena s aktivitami nestátních neziskových organizací, které se zabývají podporou vietnamských žáků, a tudíž nezná ani výukové materiály, projekty nebo možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které tyto organizace nabízejí. Část respondentek se přesto domnívá, že by spolupráce s nimi byla pro školu přínosná a doporučují ji. Jako formu podpory nabízenou vietnamským žákům mimo výuku zmiňovaly respondentky nejčastěji opět externí jazykový kurz a další volnočasové a zájmové aktivity uskutečňované v rámci školy.

8 Shrnutí hlavních zjištění

Z dosud uvedeného textu vyplynuly jednoznačné závěry, díky kterým na tomto místě lze zodpovědět výzkumné otázky, které byly položeny na začátku výzkumu.

1. Jakou bariéru při výuce vietnamských žáků zmiňují učitelé ve vybrané základní škole nejčastěji?

Nejčastěji zmiňovanou bariérou při výuce vietnamských žáků byla bariéra jazyková. Všechny respondentky shodně uvedly, že se ve své pedagogické praxi setkaly již s několika vietnamskými žáky bez znalosti (nebo s minimální znalostí) českého jazyka a to vždy výrazně znesnadňovalo komunikaci i edukační proces. Proto považují jazykovou bariéru nejen za nejčastější, ale i za nejzásadnější. Navíc vzhledem k výrazné odlišnosti vietnamského a českého jazyka není pro vietnamské žáky snadné si češtinu brzy osvojit a porozumět jí. Neznalost češtiny jako vyučovacího jazyka jim tak znesnadňuje nejen komunikaci s učiteli a spolužáky, ale brání jim i v osvojování nového učiva, což může do budoucna ohrožovat jejich vzdělávací potenciál. Nejvíce vnímají respondentky jazykovou bariéru v českém jazyce a literatuře a hned poté v humanitních předmětech. V přírodovědných předmětech a angličtině ovlivňuje dle výzkumu jazyková bariéra výkony žáků pouze minimálně a nejmenší vliv má v praktických a tvůrčích činnostech. U žáků, kteří prošli naším vzdělávacím systémem již od předškolního vzdělávání nebo měli od raného dětství české chůvy, není jazyková bariéra patrná žádná, ale může být nadále překážkou v komunikaci s jejich rodiči.

2. Jaké kulturní bariéry zmiňují učitelé ve vybrané základní škole v souvislosti s výukou vietnamských žáků?

Jak již bylo uvedeno, jazyková bariéra je respondentkami vnímána mnohem markantněji než bariéry kulturní. Přesto z dostupných pramenů víme, že existují a mohou edukační proces a proces vzájemné interakce mezi učiteli a vietnamskými žáky negativně ovlivňovat. Ve výzkumu pouze dvě z deseti respondentek uvedly, že mezi kulturní bariéry by se daly přiřadit neverbální projevy vietnamských žáků, které mohou, vzhledem k rozdílnému komunikačnímu stylu, být učiteli mylně posuzovány a mohou jim být přisuzovány nesprávné významy. Jedná se např. o úsměv (kterým vietnamský žák reaguje i na nepříjemnou situaci

nebo nesnáze), vyhýbání se přímému očnímu kontaktu, mimiku, vzdálenost při komunikaci nebo dotek v oblasti hlavy, který je vnímán vietnamskými žáky spíše negativně. Většina respondentek naopak odpověděla, že žádná specifika daná odlišnou kulturou neregistrují a pokud ano, tak spíše v pozitivním duchu. Celkově vnímají vietnamské žáky jako uctivější, s větším respektem k autoritám a starším lidem. Přesto je citlivá reflexe zvláštností týkajících se chování a komunikace žáků a jejich rodičů vzhledem k velké odlišnosti vietnamské kultury od české nezbytná. Učitel by měl tato specifika daná sociokulturními zvláštnostmi a možné kulturní bariéry znát a připravit na ně i ostatní žáky.

3. Jaké bariéry zmiňují učitelé vybrané základní školy v souvislosti se vzděláváním vietnamských žáků při jejich začleňování do kolektivu třídy?

Jako hlavní bariéru v začleňování vietnamských žáků do kolektivu třídy a školy označují oslovené respondenty opět shodně neznalost českého jazyka, tedy jazykovou bariéru, respektive s ní související problémy plynoucí z neporozumění. Poukazovaly zejména na nedostatečnou jazykovou přípravu vietnamských žáků před vstupem do českého vzdělávacího systému. Uvedly, že by jim lepší znalost českého jazyka u těchto žáků pomohla při jejich začleňování do kolektivu třídy. Dvě respondenty se domnívají, že důležitou roli hraje při začleňování žáka do kolektivu též jeho povaha a chování. Někteří vietnamští žáci se začlenili bez problémů, jiní se drželi spíše stranou a nezúčastňovali se ani společných výletů a mimoškolních aktivit. Kolektiv třídy na příchod vietnamského žáka připravovala polovina respondentek (většinou se jednalo o seznámení s odlišnostmi vietnamské kultury, tradicemi, zvyky např. formou her na podporu interkulturního vnímání nebo zdůraznily, co je na vietnamské kultuře cenné). Druhá polovina respondentek nijak specificky třídu na příchod vietnamského žáka nepřipravovala. Kolektivy tříd, dle jejich vyjádření, přijaly vietnamské spolužáky dobře a snažily se jim v rámci svých možností pomáhat. Dále respondenty zdůrazňovaly, že zejména mladší děti nemají ještě zakořeněny předsudky vůči druhým z důvodu etnického původu, jak už by tomu mohlo být u starších žáků, kteří jsou již částečně ovlivněni názory rodičů a médií.

4. Jaká podpůrná opatření podle učitelů vybrané základní školy pomáhají vietnamským žákům eliminovat bariéry ve výuce?

Výzkumem bylo zjištěno, že přestože se vietnamští žáci mohou řadit mezi žáky s potřebou podpory vzdělávání vzhledem k odlišným kulturním a životním podmínkám a ze zákona mají právo na 1. – 3. stupeň podpory, žádný z vietnamských žáků studujících v současnosti na vybrané základní škole tohoto práva nevyužil. Pouze jeden žák vietnamského původu měl vzhledem k doporučení PPP sestavené školou PLPP, ale nikoli ze studijních, nýbrž z výchovných důvodů. Jednomu vietnamskému žákovi z 1. stupně pomáhá v případě potřeby asistentka pedagoga, která je ale prioritně přidělena k jiné žákyni. Ostatní respondentky využívají (spíše intuitivně) nejrozličnější přístupy a metody obecně doporučované pro práci s žáky se SVP. Uváděly např. individuální přístup, spolupráci s českým spolužákem nebo vietnamským spolužákem, který již češtinu ovládá, vizualizaci obsahu – karty s obrázky, pracovní listy, počítač, dvojjazyčné pexeso, modely, mapy, grafy, dále speciální učebnice (třeba i pro mladší žáky). Při komunikaci s vietnamskými žáky si některé respondentky vypomáhají angličtinou, využívají nonverbální komunikaci nebo překladové slovníky. Jedna z respondentek uvedla, že využívá i překladač na internetu, snaží se mluvit pomalu, hodně opakovat a po žákovi požaduje opakování jednoduchých frází týkajících se probíraného učiva. Respondentka vyučující český jazyk na 2. stupni uvádí, že používá i metody nebo učební materiály určené spíše mladším žákům (např. obrázkové učebnice, slabikář, pouhý poslech čteného slova, sledování písma při čteném slovu, kombinace psané slovo-obrazové informace-výslovnost) a zároveň zdůrazňuje, že vhodných dvojjazyčných výukových materiálů pro vietnamské žáky bez znalosti českého jazyka je stále nedostatek.

5. Existují nějaké možnosti podpory nad rámec podpůrných opatření, které učitelé ve vybrané základní škole v souvislosti se vzděláváním vietnamských žáků zmiňují jako opatření eliminující bariéry při jejich výuce?

Z uvedených odpovědí vyplynulo, že za nadstandardní formu podpory vietnamských žáků poskytovanou nad rámec legislativně doporučovaných podpůrných opatření považují respondentky zejména jazykový kurz zajišťovaný Centrem pro integraci cizinců (tedy externí organizací) a také možnost náslechu starších žáků v hodinách českého jazyka na 1. stupni. Tyto dvě možnosti podpory pomáhají eliminovat hlavně jazykovou bariéru. Jedna

z respondentek uvedla, že vietnamští žáci mají též možnost se v případě potřeby obracet na školní poradenské pracoviště, kde se jim může věnovat speciální pedagožka a školní psycholožka. Jako další formy nadstandartní podpory uváděly některé respondentky pomoc vychovatelek školní družiny při vypracovávání domácích úkolů a doučování některých pedagogů i nad rámec povinné výuky. Mezi další možnosti podpory eliminující jak jazykové, tak i kulturní bariéry řadily respondentky hlavně širokou škálu volnočasových a zájmových aktivit, které škola zdarma žákům nabízí.

9 Doporučení pro praxi

Z podkladů získaných výzkumem vyplynulo, že na vybrané základní škole není situace v otázce problematiky vzdělávání a výchovy vietnamských žáků zcela optimální. Je ovšem otázkou, do jaké míry je tato situace zapříčiněna samotným přístupem školy a pedagogů (co vše mohou skutečně v rámci nabízené podpory vietnamských žáků ovlivnit), a co je dáno spíše jistou nedokonalostí systémové podpory jako takové a forem, kterými je realizována. Na základě studia teoretických pramenů a analýzy výzkumných dat byla stanovena konkrétní doporučení, která by vybrané škole a jejím pedagogům mohla pomoci eliminovat bariéry ve vzdělávání vietnamských žáků.

Jako nejčastější bariéra ztěžující proces výuky i začleňování vietnamských žáků do kolektivu třídy byla vyhodnocena bariéra jazyková. Znalost češtiny jako vyučovacího jazyka a zároveň jazyka majoritní společnosti, ve které budou nadále žít, vzdělávat se a pracovat, je pro tyto žáky prioritní a nezbytná. Ideální by bylo, kdyby vstupovali do našeho vzdělávacího systému již alespoň s částečnou znalostí českého jazyka, ale realita je bohužel mnohem jiná. Navíc, jak bylo zjištěno, nejsou příliš ochotni dojíždět na kurzy jazykové přípravy do jiných škol nebo institucí. Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem a s přihlédnutím k prognóze stoupajícího počtu vietnamských žáků ve vybrané základní škole a jejich potřebě intenzivnější jazykové přípravy navrhuje autorka práce následující opatření.

Doporučení pro eliminaci jazykové bariéry formou intenzivní jazykové přípravy

- Zařazení volitelného (nebo nepovinného) předmětu čeština jako druhý jazyk (dále jen ČDJ) do ŠVP. Obsah předmětu je určen očekávanými výstupy vzdělávacího oboru Cizí jazyk stanoveného Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Předmět mohou navštěvovat žáci z různých ročníků a také různé potřeby jazykové podpory. Nejmenší stanovený počet je ovšem sedm žáků.
- Organizování kurzu pro jazykovou přípravu formou odpoledního doučování nebo jazykového kroužku.
- Pokračování v jazykovém kurzu pro žáky cizince organizovaném Centrem pro integraci cizinců a zajišťovaném externími lektory.
- Zřízení duplicitního webového portálu školy ve vietnamštině, na kterém se mohou vietnamští žáci i jejich rodiče dozvídat všechny důležité informace týkající se organizace

školy i výchovně-vzdělávacích aktivit v mateřském jazyce. K dispozici by zde měla být i nabídka možností doučování, jazykové podpory a volnočasových aktivit cílených na podporu integrace vietnamských žáků.

Doporučení v rámci personální podpory vzdělávání vietnamských žáků

- Zajištění kvalifikovaných učitelů ČDJ, kteří absolvovali v rámci profesní přípravy vysokoškolské studium v oboru čeština jako druhý jazyk¹⁴⁸ nebo alespoň doplňující studium v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, organizované formou rekvalifikačních nebo zdokonalovacích kurzů pro učitele ČDJ, případně seminářů či školení zaměřených na inkriminovanou problematiku.¹⁴⁹ Jednou z možností rozšíření kvalifikace učitelů českého jazyka je absolvování kurzu pořádaného Národním institutem pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,¹⁵⁰ který se tematicky opírá o publikaci *Čeština jako cizí jazyk*.¹⁵¹
- Zřízení pozice dvojazyčného asistenta (alespoň sdíleného pro větší počet vietnamských žáků nebo zaměstnaného na částečný úvazek). Ten by plnil funkci tzv. mediátora a naplní jeho práce by bylo primárně tlumočení, pomoc s komunikací žákům, jejich rodičům i učitelům. Dále by mohl působit jako prostředník mezi školou, rodinou a školským poradenským zařízením i mezi školou a vietnamskou komunitou, která je v obci velmi výrazně zastoupena. Žádoucí by bylo i jeho zapojení do aktivit souvisejících s průřezovým tématem multikulturní výchova, kde by žákům mohl zprostředkovat konkrétní atributy života ve Vietnamu, kulturu, tradice, zvyky, jazyk atd. Vietnamským

¹⁴⁸ Studijní program zaměřený na studium ČDJ nabízí v rámci pregraduální přípravy pedagogických pracovníků např. Filozofická fakulta Karlovy univerzity, obor Učitelství češtiny jako cizího jazyka, nebo navazující magisterský obor Učitelství českého jazyka a literatury se zaměřením na žáky s odlišným mateřským jazykem na Katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

¹⁴⁹ INKLUZIVNÍ ŠKOLA. [online]. 2020 [cit. 2020-06-23]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/kurzy-pro-ucitele>

¹⁵⁰ Národní institut pro další vzdělávání (NIDV) je přímo řízená organizace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy s celostátní garancí dalšího vzdělávání a profesního rozvoje pedagogických pracovníků škol a školských zařízení včetně školských zařízení pro zájmové vzdělávání.

¹⁵¹ HÁDKOVÁ, Marie., LÍNEK, Josef., VLASÁKOVÁ, Kateřina. *Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A1*. 1. vyd. Praha: MŠMT, 2005. ISBN není uvedeno.

žákům by byl nápomocen při prvotní orientaci ve škole, seznámení s pravidly, školním řádem atd. Tato forma personální podpory je samozřejmě limitována finančními prostředky a je vhodná zejména při větší koncentraci vietnamských žáků ve škole.

- Zřízení pozice koordinátora problematiky integrace a podpory vzdělávání vietnamských žáků. Vedení školy by pověřilo jednoho z pracovníků pedagogického sboru, aby sledoval všechny nové informace týkající se problematiky integrace žáků-cizinců do českých škol (novelizace zákonů, vypsání projektů, výzvy, možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, nabídky školení, kurzů atp.) a také možnosti dalšího financování (např. granty, projekty aj.). Tato pozice by měla v první řadě zajistit, aby žádné nové skutečnosti týkající se integrace a podpory vzdělávání vietnamských žáků nebyly opomenuty a zároveň byly, v co možná nejkratší době, prezentovány zřizovateli, vedení školy i pedagogickému sboru.

Doporučení realizovaná na úrovni žáků

- Podrobné seznámení učitele s kulturní a jazykovou anamnézou žáka. S příchodem nového vietnamského žáka do základní školy, by měl třídní učitel (případně učitel ČDJ nebo metodik prevence) zjistit co nejvíce informací o daném žákovi, např. věk, informace o předchozím vzdělání, původu a rodinném zázemí (zda byl narozen ve Vietnamu, nebo již v České republice, zda vyrůstá v úplné rodině, má starší sourozence atp.). Anamnéza by měla obsahovat i kontinuitu jeho jazykového a kulturního vývoje (zda již dříve navštěvoval českou školu, zda umí číst a psát vietnamsky aj.). Učitel může použít výpověď žáka a jeho zákonných zástupců (žádoucí je pomoc tlumočníka nebo dvojazyčného asistenta) a doložené dokumenty.
- Vytvoření PLPP nebo plánu jazykové podpory (dále jen PJP). Pokud vietnamský žák nemá znalosti českého jazyka na takové úrovni, aby zvládl náležitosti běžné výuky, tak i v případě, že oficiálně nevyužívá zákonem dané právo na 1. – 3. stupeň podpůrných opatření s ohledem na příslušnost ke kategorii žáků s podporou ve vzdělávání (vzhledem k odlišným kulturním a životním podmínkám), by měl mít vytvořen PLPP nebo PJP případně jinou podobu strukturovaného a kontinuálně vedeného učebního plánu. Zde by byla stanovena stávající jazyková úroveň žáka (kritéria pro jazykovou diagnostiku jsou k dispozici např. na webovém portálu Inkluzivní škola), definovány cíle a metody výuky,

její organizace a navrženo individuální hodnocení vzdělávání (ideálně dle individuální vztahové normy). Všechny zmíněné kategorie mohou být v rámci PLPP v minimálním rozsahu modifikovány a upraveny.

Doporučení spolupráce školy s nestátními neziskovými organizacemi

Navzdory neustále se zvyšujícímu počtu cizinců na našich školách je podpora jejich vzdělávacích potřeb stále nedostačující. Situace se ale pomalu zlepšuje nejen díky novele školského zákona, ale také díky aktivitám nestátních neziskových organizací, které se dané problematice věnují. Autorka práce se ve shodě s některými respondentkami výzkumu domnívá, že by navázání spolupráce s těmito organizacemi veřejného sektoru, primárně se zabývajícími problematikou vzdělávání žáků s OMJ (tedy i vietnamských žáků), mohlo být pro školu přínosné. Uvedené organizace nabízejí pedagogům nejen možnosti rozšíření vzdělání v dané problematice, ale i metodickou podporu a velké množství informačních materiálů a praktických rad směřovaných k problematice vzdělávání žáků s OMJ na českých školách.

- Doporučení spolupráce s nestátní neziskovou organizací Meta o.p.s., Společnost pro příležitost mladých migrantů věnující se problematice cizinců a podporující cizince v rovném přístupu ke vzdělání. Na svém informačním portálu Inkluzivní škola nabízí nepřehledné množství výukových materiálů, informací a užitečných rad a pomáhá pedagogům, žákům s OMJ i jejich rodičům zorientovat se v uvedené problematice. Organizuje jazykové kurzy pro cizince, nabízí doučování a pomoc s přípravou na zkoušky. Vzdělává pedagogické pracovníky pomocí workshopů, seminářů, e-learningových programů a konferencí. Autorka práce je přesvědčena, že spolupráce s touto organizací by mohla být pro vybranou školu přínosem, neboť nabízí mnoho praktických rad, kontaktů a odkazů věnovaných tematice vzdělávání žáků s OMJ (tedy i vietnamských žáků) s cílem postupného získávání dovedností v této oblasti. Mimo jiné se zabývá i výukou češtiny jako druhého jazyka a nabízí např. její vzdělávací obsah (obsahující celkem 23 tematických okruhů) vytvořený na základě zadaného projektu.¹⁵²

¹⁵² Program na podporu pedagogických pracovníků při práci s žáky cizinci VI spolufinancovaný z prostředků Evropského fondu pro integraci státních příslušníků třetích zemí a z prostředků MŠMT.

Soupis témat je navíc k dispozici v podobě, do které může učitel nebo lektor označovat, jak žák postupuje a zda již dosáhl stanovené úrovně a danou dovednost zvládl. Pro orientaci ve vzdělávacím obsahu je zde navíc k dispozici publikace Učíme češtinu jako druhý jazyk, která nabízí mnoho praktických rad včetně návodu, jak sestavit plán kurzu, stanovit individuální cíle pro konkrétní žáky a navrhuje také postupy při jejich hodnocení. Rovněž je zde ke stažení metodický úvod, posloupnosti výslovnosti, výuky písmen a pravopisu. Tyto poznatky by mohla škola a učitelé ČDJ využít při realizaci výše navrženého kurzu (kroužku) pro jazykovou přípravu vietnamských žáků.¹⁵³ Mezi další organizace, které se věnují problematice vzdělávání vietnamských žáků nebo obecně integraci vietnamské minority do české majoritní společnosti a od kterých lze získávat potřebné informace týkající se života ve Vietnamu (jejich kultuře, tradicích, zvyklostech atp.), patří již zmiňované CPIC. Každý kraj má svou pobočku integračního centra a na webových stránkách nabízí aktuální aktivity v daném regionu. Pomáhá cizincům s dlouhodobým a trvalým pobytem na území České republiky, azylantům i občanům členských zemí Evropské unie. Poskytuje jim sociální a pracovní poradenství, zprostředkovává výuku češtiny pro cizince a jiné vzdělávací i volnočasové aktivity.¹⁵⁴ Dále je to např. spolek South East Asia - liaison, z. s. (dříve Klub Hanoi, o. s.) společnost, která se zabývá propagací vietnamské kultury a integrací Vietnamců do české společnosti s důrazem na zachování jejich kulturní identity. Tato společnost pořádá i výukové kurzy pro česko-vietnamské asistenty, integrační kurzy a kurzy zaměřené na výuku češtiny.¹⁵⁵ Mezi dalšími lze jmenovat nevládní neziskovou organizaci INFO-DRÁČEK z. s., která si klade za cíl pomáhat Vietnamcům žijícím v České republice překlenout komunikační překážky a začlenit se do společnosti. Úkolem sdružení je také vzájemné poznávání kultur, myšlení a způsobu života.¹⁵⁶

¹⁵³ INKLUZIVNÍ ŠKOLA. [online]. 2020 [cit. 2020-06-23]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/kurzy-pro-ucitele>

¹⁵⁴ CENTRA NA PODPORU INTEGRACE CIZINCŮ. [online]. [cit. 2020-07-21]. Dostupné z: <http://www.integracnicentra.cz>

¹⁵⁵ SOUTH EAST ASIA. [online]. 2020 [cit. 2020-07-21]. Dostupné z: <http://sea-l.cz/cs/>

¹⁵⁶ INFO-DRÁČEK. [online]. 2020 [cit. 2020-07-10]. Dostupné z: <https://www.info-dracek.cz>

Doporučení eliminující kulturní bariéry

- Pravidelné a promyšlené zařazování průřezového tématu multikulturní výchova do výuky, např. prostřednictvím nejrůznějších projektů a projektových dnů věnovaných vietnamské kultuře a životu ve Vietnamu obecně je vhodnou metodou, jak seznamovat české žáky s odlišnostmi této výjimečné kultury a zároveň posilovat u vietnamských žáků jejich kulturní identitu, která by mohla být odchodem z mateřské země narušena. V součinnosti s touto myšlenkou vytvořila autorka diplomové práce návrh projektového dne, který by mohl být inspirací pro ostatní pedagogy a mohl by přispět k interkulturní spolupráci vietnamských a českých žáků. Projektový záměr je uveden v příloze 5 a bude uskutečněn na vybrané základní škole v následujícím školním roce. Potřebné podklady mohou pedagogové čerpat i z výše uvedených webových portálů neziskových organizací.
- Realizace zájmového kroužku podporujícího interkulturní spolupráci a vzájemné obohacování českých a vietnamských žáků, který by plynule navazoval na projektový den a byl možností, jak vietnamským žákům v rámci volnočasových aktivit umožnit hravou formou seznámení se zvyky a tradicemi majoritní české společnosti. Žáci by zde poznávali jak českou kulturu, jazyk, zvyklosti, tradice, tak např. i obec, ve které studují a žijí (její historii, památky v okolí, blízké instituce) a měli by zároveň možnost se zúčastnit akcí pořádaných školou i obcí. Kroužek by probíhal jedenkrát týdně na půdě školy (nebo mimo ni, s ohledem na uskutečňovanou aktivitu) a v každém měsíci by se věnoval jednomu vybranému tématu. V kontextu se zvoleným tématem by v rámci této organizační formy probíhaly např. výtvarné dílny a workshopy pro žáky a jejich rodiče, sportovní akce, výlety, návštěvu muzea v obci i nedalekém městě, seznámení s fungováním obecní knihovny, nácvik loutkového divadelního představení a pěveckého vystoupení a účast na akcích pořádaných školou i obcí.
- Určení patronů z řad spolužáků, kteří pomohou vietnamskému žákovi v počáteční orientaci ve škole, seznámí jej s režimem výuky, rozvrhem, nabídkou zájmových aktivit atd. Je vhodné zainteresovat více žáků a stanovit pro každého jeho okruh priorit. Jeden se například může věnovat výuce, jiný orientaci ve škole, další bude s vietnamským spolužákem v kontaktu o přestávce nebo v rámci volnočasových aktivit. Někdo ze spolužáků mu zase může pomáhat s domácí přípravou.

Závěr

Diplomová práce se věnovala tématu vzdělávání vietnamských žáků.

V teoretické rovině si kladla za cíl zodpovědět několik otázek souvisejících s daným tématem. Konkrétně je odpovězeno na otázky, co je náplní vyučovacího procesu, co je náplní práce jednotlivých jeho stran, jaký dopad má na vyučovací proces proměna vzdělávacího kurikula, jaké podmínky výuky existují a zda lze říci, že některé z nich mají při dosahování vzdělávacích cílů důležitější váhu než jiné. Dále byly zodpovězeny otázky, jaký postoj mají Vietnamci obecně ke vzdělávání, jaké možnosti v oblasti vzdělávání jim poskytuje náš vzdělávací systém a jaké existují bariéry při jejich výuce.

Ve vyučovacím procesu stojí na jedné straně učitel, na druhé straně žák. Učitel v rámci vyučovacího procesu volí organizační formy a metody výuky, zjišťuje vědomosti žáků, je tím, kdo řídí a usměrňuje jejich učební aktivity (zprostředkovává výklad učiva, pomáhá žákům učivo si osvojit a tento proces hodnotí). Žáci si v procesu výuky osvojují vědomosti a dovednosti a formují své klíčové kompetence. Při tomto procesu se obě strany mohou setkat s různými bariérami.

Bariéry, které se mohou vyskytnout v procesu vyučování, lze odvodit od činitelů, které výukový proces ovlivňují. Jedná se o bariéry vnitřní, vnější a o bariéry vyplývající z povahy učební látky. Za bariéry je lze považovat proto, že všechny primárně ztěžují proces výuky, nebo mu dokonce brání. Mezi důsledky těchto bariér patří nepohodlí žáků při výuce, jejich špatné soustředění, snížená motivace k učení, snížená potřeba výkonu, negativní přístup ke vzdělání, obavy žáků z neúspěchu, frustrace, neochota žáků komunikovat, nuda, nepozornost, nekázeň, rezignace na výuku, neschopnost učit se a spolupracovat atp. Všechny uvedené negativní důsledky vedou obecně k nedostatečným výkonům žáků, špatným výsledkům a konečném důsledku, tudíž k nenaplnění výukových cílů a vzdělávacího potenciálu žáka.

Je třeba říci, že změny vzdělávacího kurikula (změna základních kurikulárních dokumentů, zavedení inkluzivního vzdělávání) s sebou přinesly řadu nových opatření a možností v oblasti eliminace těchto bariér. Ať už se jedná o pozitivní přístup ke vzdělávání všech žáků, tedy i žáků se SVP (mezi něž se řadí i žáci z odlišného sociokulturního prostředí a žáci

s OMJ), o poskytnutí větší autonomie školám v oblasti výběru vzdělávacích obsahů nebo o možnosti využívat propracovaný systém podpůrných opatření. Zpětně lze konstatovat, že jmenované bariéry vznikající při edukačním procesu a jejich možné důsledky tyto změny značně zjednodušují.

Analýzou existence různých bariér ve výuce bylo dále zjištěno, že v praxi pravděpodobně nebudou existovat osamoceně, ale budou se vzájemně prolínat. Vznik jedné bariéry navíc dává mnohdy vzniknout bariérám dalším.

Zároveň bylo potvrzeno, že nelze říci, že některé z bariér mají při dosahování vzdělávacích cílů důležitější váhu než jiné. Spíše lze konstatovat, že při kvalifikaci bariér je důležité hledisko možnosti jejich ovlivňování ze strany učitele.

Určité bariéry ve vyučování jsou spojovány se skutečností, že je vyučován žák s odlišným mateřským jazykem, např. žák vietnamského původu. Vzdělávání vietnamských žáků v České republice se řídí školským zákonem a tito žáci mají ve vzdělávacím procesu stejné povinnosti a práva jako žáci ostatní. Vztahuje se na ně povinnost školní docházky, musí dodržovat školní řád nebo mohou využívat podpůrná opatření doporučená pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání vietnamských žáků však není ovlivněno pouze zákonnými záležitostmi, vychází také z přístupu této národnosti ke vzdělávání obecně. Vzdělání se ve vietnamské kultuře nachází na jednom z předních míst hodnotového žebříčku, a v životě dětí je mu proto věnován významný prostor. Vietnamští žáci jsou vedeni rodiči k pílí, cílevědomosti, trpělivosti, snaživosti, pokoře a úctě k autoritám.

Při vyučovacím procesu se pak tito žáci potýkají s mnoha bariérami – zejména jsou znevýhodněni neznalostí vyučovacího jazyka, což může z dlouhodobého hlediska ohrožovat jejich vzdělávací potenciál. Proces vzdělávání vietnamských žáků též ovlivňuje jejich sociokulturní odlišnost, odlišná časová organizace vyučování, deficit ve školním vzdělávání z důvodu náhlého přerušení školní docházky nebo náročná životní situace žáka, která může zapříčinit, že se u žáka rozvine bariéra na úrovni psychické, která s sebou může přinášet i řadu psychosomatických obtíží. Také nevhodně zvolený přístup učitele či nedostatek metodických materiálů lze přiřadit mezi bariéry vstupující do procesu výuky vietnamských žáků a negativně ovlivňující jeho výsledek.

Tyto bariéry je přitom třeba znát, systematicky je odstraňovat či alespoň zmírňovat tak, aby mohl být vzdělávací potenciál vietnamského žáka co nejvíce využit a naplněn.

V praktické rovině bylo zjištěno, že na vybrané základní škole není situace v otázce problematiky vzdělávání a výchovy vietnamských žáků zcela optimální. Proto byla na základě výše uvedených skutečností stanovena konkrétní doporučení, která by mohla pomoci při podpoře vietnamských žáků ve vzdělávacím procesu a usnadnila jim náročný proces adaptace na nové kulturní a jazykové prostředí. Z výzkumného šetření a odpovědí respondentek dále vyplynulo, že nejčastější bariéra, se kterou se učitelé při výuce vietnamských žáků i jejich začleňování do kolektivu třídy na vybrané základní škole potýkají, je jazyková bariéra. Dle jejich mínění potřebují vietnamští žáci bez znalosti vyučovacího jazyka zejména kvalitní jazykovou přípravu. Tu lze zajistit několika způsoby. V první řadě bylo doporučeno, aby vybraná základní škola, i vzhledem k očekávanému nárůstu počtu vietnamských žáků v budoucnosti, zařadila do svého školního vzdělávacího plánu volitelný nebo nepovinný předmět čeština jako druhý jazyk. Takto vedený způsob výuky českého jazyka je, jak se ukazuje, pro zmíněné žáky přijatelnější a současně je i vhodnou praxí pro školy, kde se vzdělává větší počet těchto žáků. Dále je třeba konstatovat, že přítomnost kvalitně vyškoleného učitele českého jazyka jako cizího jazyka nebo dvojjazyčného asistenta pedagoga, případně tlumočníka by celé situaci jistě velmi prospěla. Na druhou stranu je třeba zohlednit, že prvotní kroky ke zkvalitnění jazykové přípravy vietnamských žáků již škola učinila. Jak bylo zjištěno v rozhovoru s vedoucí pracovnící Centra na podporu cizinců i z dotazníkového šetření byla v uplynulém školním roce úspěšně navázána spolupráce s tímto centrem a realizován externí jazykový kurz pro žáky-cizince. Ten byl respondentkami vnímán jako vhodná forma nadstandardní jazykové podpory, a je tedy dobrým výchozím bodem k nápravě stávající situace. Je zřejmé, že pokud nebude zajištěna jiná forma intenzivní jazykové přípravy, měla by tato spolupráce i nadále pokračovat, ovšem je nezbytné pokusit se o větší propojení se školní výukou a umožnit pedagogům inspirovat se a sdílet se zkušenými lektory jejich osvědčené postupy a metody. Další zjištěnou bariérou, která učitelům částečně znesnadňuje výuku vietnamských žáků i jejich začleňování do kolektivu třídy, je kulturní bariéra. Nebyla sice vnímána jako

dominantní, ale přesto se určité případy vyskytly. Jednalo se zejména o nedorozumění při neverbálním projevu žáků, které bylo způsobeno odlišnými kulturními zvyklostmi.

Zmíněn byl i nedostatek metodických materiálů, např. kvalitních dvojjazyčných učebnic (zejména pro mladší žáky), učebnic pro výuku češtiny jako druhého jazyka nebo materiálů s informacemi o vietnamských realitách a kultuře. S ohledem na tyto skutečnosti byla doporučena spolupráce s vybranými nestátními neziskovými organizacemi, které se programově věnují otázce podpory vietnamských žáků ve vzdělávání a nabízejí řadu vzdělávacích kurzů pro pedagogy i návrhy metodických postupů a výukových materiálů týkajících se dané problematiky. Pro nastavení příznivé atmosféry spolupráce a bezproblémovou komunikaci je důležité, aby učitelé i ostatní žáci porozuměli vietnamské kultuře a byli obeznámeni s její historií, tradicemi, svátky, případně dalšími atributy života ve Vietnamu. Neboť teprve porozumění odlišné mentalitě a seznámení se s jinakostí vietnamské kultury mohou příznivě ovlivnit pochopení některých projevů chování těchto žáků a snáze tak předcházet nedorozuměním vzniklým na základě jejich neznalosti. V kontextu s těmito zjištěními byla závěrečná doporučení rozšířena o dva navržené projektové záměry. Jejich cílem je přiblížit oběma skupinám (majoritní i minoritní) kulturu a tradice obou zemí, obohatit jejich interkulturní povědomí a pozitivně ovlivnit jejich postoje k heterogenitě společnosti. Projekty budou autorkou práce realizovány ve vybrané základní škole v následujícím školním roce (2020/2021). Návrhy obou projektů jsou součástí příloh diplomové práce.

Závěrem lze konstatovat, že problematika vzdělávání vietnamských žáků na českých školách je v současnosti stále ještě nedořešena, i když se jejich podmínky oproti minulosti v mnohém zlepšily. Odlišná mentalita těchto žáků, větší uzavřenost a spíše submisivní přístup může zdánlivě vést k přesvědčení, že jejich situace nevyžaduje žádná radikálnější řešení, protože oni to nakonec vždy nějak zvládnou. Tato představa ovšem může být mylná. Pedagogové, zástupci vedení škol i odborné veřejnosti by se měli naopak co nejčastěji setkávat (např. na odborných konferencích a seminářích), vzájemně konzultovat své zkušenosti s danou problematikou, nacházet účinnější nástroje a metody výuky, sdílet osvědčené postupy i příklady dobré praxe, aby si navzájem vypomohli a předcházeli problémům, které byly jinde již vyřešeny. Výsledky výzkumu ve své absolutní podobě sice platí pouze pro danou

základní školu, zároveň ale naznačují i fakta a zajímavé skutečnosti, které by bylo vhodné ověřit na rozsáhlejším vzorku škol, hlouběji je prozkoumat a rozvést. Proto se autorka práce domnívá, že uvedená doporučení, na rozdíl od původních představ, přesahují doporučení pro konkrétní školu a zavedení některých z nich do praxe by mohlo být prospěšné i pro jiné základní školy, které se s problematikou vzdělávání vietnamských žáků setkávají.

Přínos práce pro speciální pedagogiku (především pro oblast vzdělávání vietnamských žáků) lze spatřovat přinejmenším již v možnosti uvědomění si, co učitelé na základní škole vnímají jako nejčastější bariéru při vzdělávání vietnamských žáků a co jim v edukačním procesu činí největší potíže. Upozornění na nedostatky v oblasti jazykové přípravy a pochopení možných kulturní odlišností může pomoci učitelům i speciálním pedagogům odhalit zdroje potíží vietnamských žáků při začleňování do kolektivu třídy. Mohou s nimi tudíž pracovat a pokusit se eliminovat případné bariéry. Prvotním zájmem všech by totiž měla být snaha ulehčit vietnamským žákům vstup do neznámého kulturního a jazykového prostředí, poskytovat jim co nejefektivnější pomoc v edukačním procesu i v procesu socializace a adaptace a podpořit je v dalším vzdělávání na jejich zvolené životní dráze.

Seznam zkratek

COVID-19	Infekční onemocnění způsobené novým typem koronaviru SARS-CoV-2
CPIC	Centrum pro integraci cizinců
ČDJ	Čeština jako druhý jazyk
ČSSR	Československá socialistická republika
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OMJ	Odlišný mateřský jazyk
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PJP	Plán jazykové podpory
PLPP	Plán pedagogické podpory
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
ŠVP	Školní vzdělávací program

Seznam použitých informačních zdrojů

- BARTOŇOVÁ, Miroslava., VÍTKOVÁ, Marie. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2017. 173 s. ISBN 978-80-2108757-6.
- BROUČEK, Stanislav. KlubHanoi: Historie imigrace z Vietnamu do českých zemí. [online]. 2005 [cit. 2018-05-13]. Dostupné z: <http://www.klubhanoi.cz/view.php?cislocclanku=2005040901>
- BROUČEK, Stanislav. *Český pohled na Vietnamce: mediální obraz Vietnamu, Vietnamců a vietnamství*. 1. vyd. Praha: Etnologický ústav AV ČR, 2003, 478 s. ISBN 80-85010-46-1.
- CENTRA NA PODPORU INTEGRACE CIZINCŮ. [online]. 2019 [cit. 2020-07-21]. Dostupné z: <http://www.integracnicentra.cz>
- CENTRUM PRO REGIONALISTIKU A MULTIKULTURNÍ EDUKACI: Vietnamská menšina v ČR: Náboženství, kultura, soužití. [online]. 2019 [cit. 2020-05-19]. Dostupné z: <http://www.cerme.cz/cs/ukazky/vietnamska-mensina-v-cr-nabozenstvi,-kultura,-souziti>
- CIHÁ, Marina., PREISSOVÁ, Andrea. Realizace multikulturní výchovy, zážitková pedagogika a aktivizační metody ve výuce. In: PREISSOVÁ, Andrea. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: UPOL, 2012, s. 109-129. ISBN 978-80-244-3287-8.
- ČAČKA, Otto in VÍTEČKOVÁ, Miluše., PROCHÁZKA, Miroslav., NAJMONOVÁ, Marie. Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol. *Pedagogická orientace*. 2018, **28**(2), 290-305.
- ČÁP, Jan., MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2. přepracované vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 192 s. ISBN 978-80-247-4639-5.

- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
- ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2013. 184 s. ISBN 978-80-247-4640-1.
- ČECHOVÁ, Barbara., SEIFERT, Matěj., VEDRALOVÁ, Andrea. *Nápadník pro výuku dle učebních stylů*. 1. vyd. Praha: SCIO, 2011. 183 s. ISBN 978-80-7430-059-2.
- ČENĚK, Jiří., SMOLÍK, Josef., VYKOUKALOVÁ, Zdeňka. *Interkulturní psychologie: vybrané kapitoly*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2016. 312 s. ISBN 978-80-2719015-7.
- ČERNÝ, Jiří., ZÁTKA, Pavel., ADLA, Zdeněk. *Obrázky z českých dějin a pověstí*. 7. upravené a rozšířené vyd. Praha: Albatros, 2007. 177 s. ISBN 978-80-00-01905-5
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD: Cizinci v ČR - 2019. [online]. 2019 [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/1-demograficke-aspekty-zivota-cizincu-p5ki2mu9aq>
- ČLOVĚK V TÍSNI: Výzkum postojů rodičů ke školství. [online]. 2019 [cit. 2020-05-05]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/vyzkum-postoju-rodicu-ke-skolstvi-vzdelani-rodicu-vyrazne-ovlivnuje-jejich-ocekavani-od-skoly-5736gp>
- EDUIN - Informační centrum o vzdělávání: Tisková zpráva: Jaké jsou skutečné postoje veřejnosti k inkluzi. [online]. 2017 [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-jake-jsou-skutecne-postoje-verejnosti-k-inkluzi/>
- FELCMANOVÁ, Alena, ČÁP, David, TITĚROVÁ, Kristýna a Petra VÁVROVÁ. *Rodiče – nečekaní spojenci: jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. 1. vyd. Praha: Člověk v tísní, 2013. 81 s. ISBN 978-80-87456-45-3.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-717-8626-8.
- FREIDINGEROVÁ, Tereza. *Vietnamci v Česku a ve světě: migrační a adaptační tendence*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2014. 232 s. ISBN 978-80-7444-031-1.

- FUJDA, Milan, KLOCOVÁ, Eva, KUNDT, Radek. *Identity v konfrontaci: Multikulturní výchova pro učitele/učitelky SŠ a ZŠ*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 446 s. ISBN 978-80-210-5558-2.
- GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. 180 s. ISBN 80-85783-73-8.
- HÁDKOVÁ, Marie., LÍNEK, Josef., VLASÁKOVÁ, Kateřina. *Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A1*. Praha: MŠMT, 2005. ISBN není uvedeno.
- HÁJKOVÁ, Vanda., STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HAVLÍK, Radomír., KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 176 s. ISBN 978-80-7367-327-7.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HLAVATÁ, Lucie a kol. *Dějiny Vietnamu*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008. 554 s. ISBN 978-80-7422-496-6.
- HNILICA, Karel. *Stereotypy, předsudky, diskriminace*. 1. vyd. Praha: Karolinum 2010. 207 s. ISBN 978-80-2466-177-6-3.
- HOSPODÁŘSKÁ A KULTURNÍ STUDIA: Zvyky Vietnamců žijících v České republice [online]. 2017 [cit. 2019-05-13]. Dostupné z: http://www.hks.re/wiki/doku.php?id=vietnamci_zijici_v_ceske_republice
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing, 2016. 256 s. ISBN 978-80-271-9225-0.
- INFO-DRÁČEK. [online]. 2020 [cit. 2020-07-10]. Dostupné z: <https://www.info-dracek.cz>
- INKLUZIVNÍ ŠKOLA. [online]. 2020 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/materialy-tipy-do-vyuky>
- INKLUZIVNÍ ŠKOLA: *Informace pro učitele- Vietnam* [online]. 2020 [cit. 2020-07-17]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Vietnam.pdf>
- JEŽKOVÁ, Alena. *Staré pověsti České a Moravské*. 2. vyd. Praha: Albatros, 2010. 144 s. ISBN 978-80-00-02699-2

- KOCOUREK, Jan. Vietnamci v ČR. In: LEONTIYEVA, Yana. *Menšinová problematika v ČR: komunitní život a reprezentace kolektivních zájmů: Slováci, Ukrajinci, Vietnamci a Romové*. Praha: Sociologický ústav, 2006, s. 46-62. ISBN 80-7330-098-2.
- KOCOUREK, Jiří. Co znamená být „cizincem“?. In: ČERNÍK, Jan a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách: Multikulturní inspirace*. Praha: Nakladatelství H&H Vyšehradská, 2006, s. 10-17. ISBN 80-7319-055-9.
- KOCOUREK, Jiří. Tradiční vietnamský komunikační styl. In: ČERNÍK, Jan a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách: Multikulturní inspirace*. Praha: Nakladatelství H&H Vyšehradská, 2006, s. 150-160. ISBN 80-7319-055-9.
- KOCOUREK, Jiří. Vietnamci v současné ČR. In: ČERNÍK, Jan a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách: Multikulturní inspirace*. Praha: Nakladatelství H&H Vyšehradská, 2006, s. 103-120. ISBN 80-7319-055-9.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užití psychologie*. 1. vyd. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 2002, 546 s. ISBN 80-214-2203-3.
- KOLÁŘ, Zdeněk., ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. 2. doplněné vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 200 s. ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOLEKTIV autorů. *Efektivní učení ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 144 s. ISBN 80-7178-556-3.
- LINHARTOVÁ, Dana. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Brno: Mendelova univerzita, 2008. 257 s. ISBN 978-80-7375-222-4.
- LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 208 s. ISBN 978-80-7367-784-8.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- MÜLLEROVÁ, Petra. *Legendy starého Tonkinu*. Praha: Triton, 2005. 128 s. ISBN 978-80-7254-561-2.

- NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ: Jak a čím motivovat žáky ke studiu a vést je k odpovědnosti. [online]. 2012 [cit. 2020-05-12]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/kurikulum/jak-a-cim-motivovat-zaky-ke-studiu-a-vest-je-k-odpovednosti>
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. 172 s. ISBN 80-247-0738-1.
- PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. 1. vyd. Praha: PdF Univerzita Karlova, 2002. 248 s. ISBN 978-80-7290-092-3.
- PECHOVÁ, Eva., MARTÍNKOVÁ, Šárka. KlubHanoi: Náboženské a etnické menšiny III: Vzdělávání a výchova žáků: Vietnamská menšina v ČR: Náboženství, kultura, soužití. [online]. 2011 [cit. 2018-05-13]. Dostupné z: <http://www.klubhanoi.cz/pdf/kestazeni/IdentityVKonfrontaci-VietnamskaMensina.pdf>
- PHUNG, Thi Phuong Hien. Poznámky a komentáře k výchově a vzdělávání ve Vietnamu – tradice a současnost. In: ČERNÍK, Jan a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách: Multikulturní inspirace*. Praha: Nakladatelství H&H Vyšehradská, 2006, s. 130-142. ISBN 80-7319-055-9.
- PIKE, Graham. SELBY, David. *Cvičení a hry pro globální výchovu*. Praha: Portál, 2006. 256 s. ISBN 978-80-7367-629-2.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vyd., dotisk. Praha: Academia, 2007. 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3. s. 152.
- POSPÍŠILOVÁ, Lenka. *Ta naše zemi, zemička, aneb Staré pověsti České*. 1. vyd. Praha: Hrajeto, 2013. 35 s. ISBN není uvedeno.
- PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. 220 s. ISBN 978-80-7367-709-1.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. 488 s. ISBN 978-80-7367-503-5.

- RADOSTNÝ, Lukáš a kol. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.
- Rozhovor s Bc. Jitkou Marečkovou, DiS., vedoucí Centra na podporu integrace cizinců Příbram, ze dne 8. 6. 2020.
- Rozhovor s Mgr. Lenkou Vaníčkovou, lektorkou kurzu českého jazyka pořádaného CPIC Příbram, ze dne 11. 6. 2020.
- SARZALA, Dariusz. Children – Parents – Educational Space: Cooperation of Family and Schools in the Educational Process – Selected Aspects. In: *Family in a Context of Pedagogical, Psychological and Sociological Researches: Materials of the VI International Scientific Conference (October, 2015)*. Praha: Vědecko-vydavatelské centrum Sociosféra-CZ, 2015, 24–29. ISBN 978-80-7526-047-5.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SOUTH EAST ASIA. [online]. 2020 [cit. 2020-07-21]. Dostupné z: <http://sea-1.cz/cs/>
- STRAKOVÁ, Jana. Postoje české společnosti ke vzdělávání a jejich vývoj v čase. *Studia Paedagogica*. 2010, **10**(2), 27-42.
- ŠIŠKOVÁ, Tatjana a kol. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2. přepracované vyd. Praha: Portál, 1998. 280 s. ISBN 80-7178-285-8.
- ŠKODA, Jiří., DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 208 s. ISBN 978-80-247-3341-8.
- ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2013. 156 s. ISBN 978-80-024-6190-9-5.
- ŠVARCOVÁ, Eva., MAREŠ, Jiří. Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace* [online]. 2006, **6**(1), 42-56 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/download/989/802>
- ŠVAŘÍČEK, Roman., ŠEDOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

- THU, Han Nguyen: *Vietnamská kuchařka od Bé Ha a její maminky*. 1. vyd. Praha: CPress, 2018. ISBN 978-80-264-2229-7.
- TITĚROVÁ, Kristýna. Inkluzivní škola. Bariéry cizinců na české škole. [online]. 2010 [cit. 2020-05-19]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/bariery_cizincu_na_ceske_skole.pdf
- ÚŘAD VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY: Vietnamská národnostní menšina. [online]. 2013 [cit. 2019-05-13]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/vietnamska-mensina-108870/>
- ÚSTAVNÍ ZÁKON Č. 2/1993 Sb., ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1993.
- VASILJEV, Ivo. Dynamika národních tradic a vlivů nového prostředí v životě vietnamské komunity v České republice. In: ČERNÍK, Jan a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách: Multikulturní inspirace*. Praha: Nakladatelství H&H Vyšehradská, 2006, s. 121-129. ISBN 80-7319-055-9.
- VASILJEV, Ivo. Poznámky k jazykové přípravě vietnamských dětí. In: ČERNÍK, Jan a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách: Multikulturní inspirace*. Praha: Nakladatelství H&H Vyšehradská, 2006, s. 146-150. ISBN 80-7319-055-9.
- VÍTEČKOVÁ, Michaela. Spolupráce rodiny a školy v oblasti výchovy a v zdělávání. In: VALIŠOVÁ, Alena., KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele 2*. Praha: Grada Publishing, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VÍTEČKOVÁ, Miluše., PROCHÁZKA, Miroslav., NAJMONOVÁ, Marie. Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol. *Pedagogická orientace*. 2018, **28**(2), 290-305.
- VYHLÁŠKA Č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v aktuálním znění. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 10/2016.
- WALTEROVÁ, Eliška. Proměny paradigmatu kurikulárního diskurzu. In: MAŇÁK, Josef., JANÍK, Tomáš. *Problémy kurikula základní školy*. Brno: PdF MU, 2006. 330 s. ISBN 80-210-4125-0.

ZÁKON Č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v aktuálním znění ze dne 24. září 2004. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190/2004.

ZASE RÝŽE: [online]. 2020 [cit. 2020-07-21]. Dostupné z:

<https://www.zaseryze.cz/vietnamske-stolovani/>

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 240 s. ISBN 978-80-247-4590-9.

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník pro učitele

Příloha 2 – Dotazník pro učitele – Respondentka 7

Příloha 3 – Dotazník pro učitele – Respondentka 9

Příloha 4 – Návrh projektového bloku: Vietnam – země draka

Příloha 5 – Návrh projektového záměru na realizaci kroužku vzájemného obohacování

Příloha 6 – Ukázka pracovního listu využívaného v jazykovém kurzu zajišťovaném CPIC

Příloha 7 – Metodické materiály využívané v jazykovém kurzu zajišťovaném CPIC

Příloha 1 – Dotazník pro učitele

Dotazník: Bariéry při vzdělávání vietnamských žáků z pohledu učitelů

1. Jaká je vaše pozice ve škole?
2. Jaká je Vaše aprobace?
3. Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?
4. Kolik let už pracujete s vietnamskými žáky a s kolika jste se po dobu své pedagogické praxe již setkala?
5. Jaké jsou podle Vás bariéry při výuce vietnamských žáků?
6. Domníváte se, že v rámci edukačního procesu vietnamských žáků se učitelé setkávají více s jazykovými nebo kulturními bariérami?
7. Jsou vyučovací předměty, ve kterých se bariéry ve vzdělávání vietnamských žáků projevují více?
8. A naopak, existují vyučovací předměty, kde žádnou bariéru při výuce vietnamských žáků nevnímáte?
9. Jaká specifika vietnamské kultury se podle Vás projevují ve vyučování a ruší je?
10. Jaká jsou specifika v chování vietnamských žáků k učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům?
11. Jak se Vám jeví postoj rodičů vietnamských žáků ke vzdělávání a vnímáte v jejich postoji nějaká specifika? Pokud ano, jaká?
12. Jaké jsou podle Vás odlišnosti v životním stylu vietnamských žáků, které souvisí s domácí přípravou?
13. Bylo potřeba žákovský kolektiv třídy na příchod vietnamského spolužáka nějak specificky připravit? Pokud ano, uveďte jak.
14. Co vnímáte jako nejtěžší při začleňování vietnamského žáka do kolektivu ostatních dětí?
15. Co by Vám pomohlo při začleňování vietnamského žáka do kolektivu třídy, nebo naopak co pomáhá vietnamským žákům při jejich začlenění?

16. Jaké jsou bariéry při začleňování vietnamských žáků do kolektivu ze strany ostatních dětí nebo případně jejich rodičů?
17. Jak se zapojují vietnamští žáci a jejich rodiče do aktivit pořádaných školou nebo třídou?
18. Jaká podpůrná opatření při výuce vietnamských žáků využíváte?
19. Funguje podle Vás uspokojivě komunikace školy, rodiny a poradenského pracoviště?
20. Jak jsou s podpůrnými opatřeními obeznámeni rodiče vietnamských žáků?
21. V jakých předmětech využíváte podpůrná opatření?
22. Vnímáte podpůrná opatření nabízená vietnamským žákům jako dostatečná? Pokud ne, napište prosím důvod.
23. Navštěvují vietnamští žáci školní družinu nebo školní klub? A pokud ano, využívají v rámci nich některá z doporučených podpůrných opatření?
24. Poskytuje škola vietnamským žákům nadstandardní služby nebo jinou speciální podporu přesahující rámec doporučených podpůrných opatření? Pokud ano, jakou má tato podpora podobu?
25. Jak informujete rodiče vietnamských žáků o možnostech podpory nabízené nad rámec podpůrných opatření?
26. Sledujete aktivity nestátních neziskových organizací, zabývajících se v rámci procesu vzdělávání, podporou vietnamských žáků?
27. Myslíte si, že by spolupráce školy s těmito organizacemi byla přínosná? Pokud ano, tak v čem?
28. Používáte ve výuce nějaké zvláštní metody nebo speciální studijní materiály? Jaké?
29. Existují na škole nějaké možnosti podpory vietnamských žáků i mimo výuku, např. v rámci volnočasových aktivit nebo domácí přípravy?

Příloha 2 – Dotazník pro učitele – Respondentka 7

Bariéry při vzdělávání vietnamských žáků z pohledu učitelů vybrané základní školy

Respondentka 7

1. *Jaká je vaše pozice ve škole?*

Pracuji jako učitelka 2 stupně.

2. *Jaká je Vaše aprobace?*

Mám aprobaci ČJ- VV a zároveň jsem třídní v deváté třídě.

3. *Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?*

31 let

4. *Kolik let už pracujete s vietnamskými žáky a s kolika jste se po dobu své pedagogické praxe již setkala?*

Poprvé to bylo před 10 lety. Byli to dva sourozenci. Pak jsem učila zhruba před třemi a čtyřmi lety 2 vietnamské žáky, mimochodem velmi šikovné a nadané. Dívka a chlapec. Oba nyní studují střední školu. Před rokem v jedné třídě byl také vietnamský chlapec a nyní mám ve své 9 třídě vietnamskou dívku.

5. *Jaké jsou podle Vás bariéry při výuce vietnamských žáků?*

Za mě jednoznačně jazykové, ale jen u žáků, kteří se do ČR přestěhovali až ve starším školním věku. U žáků vietnamského původu, kteří jsou u nás už od dětství a prošli třeba i českou mateřskou školkou, nebo měli české chůvy, není jazyková bariéra patrná žádná. Možná jen zpočátku v pravopise, ale to by spíše posoudili kolegyně z prvního stupně. Na druhém stupni se u nich občas projeví nějaké gramatické chyby, ale nijak zásadní a někdy mají v gramatice naopak lepší výsledky než jejich čeští spolužáci.

6. *Domníváte se, že v rámci edukačního procesu vietnamských žáků se učitelé setkávají více s jazykovými nebo kulturními bariérami?*

Já osobně se domnívám, jak už jsem uvedla v předchozí otázce, že s jazykovými a to zvláště ti starší, kteří většinu života prožili ve Vietnamu a neumí ani slovo česky.

7. *Jsou vyučovací předměty, ve kterých se bariéry ve vzdělávání vietnamských žáků projevují více?*

Asi ČJ a humanitní předměty

8. *A naopak, existují vyučovací předměty, kde žádnou bariéru při výuce vietnamských žáků nevnímáte?*

Matematika, fyzika a samozřejmě angličtina

9. *Jaká specifika vietnamské kultury se podle Vás projevují ve vyučování a ruší jej?*

Žádná jsem nepocítila

10. *Jaká jsou specifika v chování vietnamských žáků k učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům?*

Možná jsou vietnamské děti tak nějak uctivější. Vnímám u nich větší úctu k autoritám a přirozený respekt ke starším. Nevím, zda je to otázka výchovy nebo celé kultury, ale je pravda, že jsou spíše zamlklejší a neprojevují se tak excentricky jako české děti.

11. *Jak se Vám jeví postoj rodičů vietnamských žáků ke vzdělávání a vnímáte v jejich postoji nějaká specifika? Pokud ano, jaká?*

Rodiče většinou nemluvili vůbec nebo velmi špatně česky, ale na třídní schůzky chodili a většinou si s sebou brali někoho na tlumočení. A také mi vždy ke každé příležitosti (Vánoce, Den učitelů, konec školního roku...) přinášeli drobné dárky - čokoládu, kávu, květiny a byli velmi uctiví a vždy poděkovali za péči o jejich děti. Samozřejmě v rámci možností. Ale nikdy nezapomněli a to bylo velmi milé. To se samozřejmě u všech žáků neděje.

12. *Jaké jsou podle Vás odlišnosti v životním stylu vietnamských žáků, které souvisí s domácí přípravou?*

Před těmi deseti lety byli ještě vietnamští žáci velmi snaživí, pilní a šikovní. Často se učili dlouho i na úkor volného času. Nyní bych řekla, že až na výjimky se už nijak neodlišují a jejich aktivita spíše ochabuje. Zejména u těch, co tu už žijí dlouho a chodili tu i do mateřské školy a na první stupeň ZŠ.

13. Bylo potřeba žákovský kolektiv třídy na příchod vietnamského spolužáka nějak specificky připravit? Pokud ano, uveďte jak

Ano, snažila jsem se. Hodně jsme řešili vietnamskou kulturu, tradice, zvyky... Také jsme se bavili o tom, čeho si na vietnamské kultuře cením. Snažila jsem se žáky motivovat, aby si představili, jak by se cítili, kdyby se ocitli v cizí zemi s odlišnou kulturou, bez znalosti jazyka a písma, bez přátel a širší rodiny. Hráli jsme v rámci třídnických hodin různé hry na podporu interkulturního vnímání. Bohužel jen některé tyto děti zapadly bez problémů. Částečně vidím příčinu v žákovi samotném (někteří byli introvertního založení) a možná to souvisí i s určitou uzavřeností vietnamské komunity. Většinou se totiž tito žáci stýkali zase pouze s vrstevníky vietnamského původu.

14. Co vnímáte jako nejtěžší při začleňování vietnamského žáka do kolektivu ostatních dětí?

Z velké části to je jazyková bariéra, ale hraje roli i mentalita daného žáka. Některí byli skvělí a rádi s kolektivem spolužáků trávili chvíle i mimo školu, jiní se drželi spíše stranou a často se nezúčastňovali ani společných výletů a mimoškolních aktivit.

15. Co by Vám pomohlo při začleňování vietnamského žáka do kolektivu třídy, nebo naopak co pomáhá vietnamským žákům při jejich začlenění?

Protože, jak píšu, to bylo individuální, nelze zobecnit, co by pomohlo při začleňování do kolektivu. Dost záleželo na osobnosti žáka, jeho znalosti češtiny, domácím zázemí, ale i době, jakou v kolektivu třídy strávil.

16. Jaké jsou bariéry při začleňování vietnamských žáků do kolektivu ze strany ostatních dětí nebo případně jejich rodičů?

Já osobně jsem se s žádnými nesetkala.

17. Jak se zapojují vietnamští žáci a jejich rodiče do aktivit pořádaných školou nebo třídou?

Asi stejně jako ostatní žáci. Některí se zapojovali, jiní ne. Je pravda, že rodiče tolik na společné akce nechodili, ale zas nikdy nezapomněli na drobné pozornosti a poděkování za výuku (jak už jsem uvedla výše).

18. *Jaká podpůrná opatření při výuce vietnamských žáků využíváte?*

Žádná. Nikdy je neměli z pedagogicko-psychologické poradny stanoveny. Asi, že o ně nežádali rodiče, nebo se to vždy nějak zvládlo v rámci školy. Samozřejmě, že asi ne úplně ideálně. Proto jsem byla nadšená, že ti dva moji bývalí vietnamští žáci se tak pěkně uplatnili a velmi úspěšně studují střední školu.

19. *Funguje podle Vás uspokojivě komunikace školy, rodiny a poradenského pracoviště?*

Možná to nebude úplně populární vyjádření, ale myslím si, že co se týká zrovna vietnamských žáků, nebo obecně žáků s OMJ, kteří k nám přicházejí ve starším školním, nebo dokonce už adolescentním věku, tak příliš ne.

20. *Jak jsou s podpůrnými opatřeními obeznámeni rodiče vietnamských žáků?*

Žádná podpůrná opatření jsem nikdy neřešila, tak nevím. Ale co se týkalo běžné komunikace školy s rodiči, většinou jsem to řešila buď přes tlumočníky (jiné Vietnamce ve škole, kteří již zvládli jazyk, nebo třeba přes chůvy, starší sourozence).

21. *V jakých předmětech využíváte podpůrná opatření?*

V žádných

22. *Vnímáte podpůrná opatření nabízená vietnamským žákům jako dostatečná? Pokud ne, napište prosím důvod.*

Jak už jsem uvedla, asi bych uvítala nějakou větší jazykovou podporu, nebo třeba tlumočnické služby, nevím. Rozšířené učení českého jazyka jako druhého jazyka, prostě něco takového. Možná to již existuje, ale já o tom nevím.

23. *Navštěvují vietnamští žáci školní družinu nebo školní klub? A pokud ano, využívají v rámci nich některá z doporučených podpůrných opatření?*

Pracuji na druhém stupni ZŠ, takže moji žáci už do těchto zařízení nechodí.

24. *Poskytuje škola vietnamským žákům nadstandardní služby nebo jinou speciální podporu přesahující rámec doporučených podpůrných opatření? Pokud ano, jakou má tato podpora podobu?*

Vím jen, že se mohou v případě potřeby obracet na naše školní poradenské pracoviště, kde se jim může věnovat speciální pedagožka a třeba i psychologka. A byla jsem také informována, že nově k nám dochází externí učitel na doplňkovou výuku ČJ pro cizince. Ale protože Vietnamka, kterou mám ve třídě jako třídní, komunikuje v češtině bez problémů a neprojevila o doučování zájem, tak jsem to neřešila a bližší informace o tom nemám.

25. *Jak informujete rodiče vietnamských žáků o možnostech podpory nabízené nad rámec podpůrných opatření?*

Rodičům jsem dala vědět o možnosti doučování, ale zájem z jejich strany nebyl, asi i proto, že to ta dívka z mé třídy nepotřebuje. Žije tu už od svých 6 let, takže vlastně vychodila letošním rokem celou ZŠ, mluví velmi dobře a celkově je šikovná, takže nemá ani jiné studijní problémy.

26. *Sledujete aktivity nestátních neziskových organizací, zabývajících se v rámci procesu vzdělávání, podporou vietnamských žáků?*

Vím, jen tak mlhavě, že jsou u nás organizace, které se podpoře cizinců věnují, ale nijak podrobněji jsem jejich práci nesledovala. Když jsem potřebovala pomoc, tak jsem se spíše obracela na speciální pedagožku, která vede naši poradenské pracoviště a ta mi třeba zapůjčila učebnici ČJ pro Vietnamce.

27. *Myslíte si, že by spolupráce školy s těmito organizacemi byla přínosná? Pokud ano, tak v čem?*

Asi ano, když se podpoře cizinců ve škole věnují, ale protože jejich aktivity neznám, tak na tuto otázku neumím dost dobře odpovědět. Možná by se hodily nějaké materiály do občanské výchovy, které by třeba seznamovali žáky s vietnamskou kulturou, tradicemi, zvyklostmi. Něco jako multikulturní výchova. Nebo materiály pro jazykovou přípravu. Nebo třeba dvojjazyčné učebnice zeměpisu, dějepisu...

28. *Používáte ve výuce nějaké zvláštní metody nebo speciální studijní materiály? Jaké?*

Používala jsem učebnici ČJ pro cizince a teď mě napadá, ještě v souvislosti i s tou předchozí otázkou, že jsem kdysi zadala žákům úkol, právě v rámci občanské výchovy, aby pro ty dva svoje vietnamské spolužáky vymysleli a zrealizovali projekt, ve kterém jim „představí“ Českou republiku a seznámí je se zajímavostmi naší země a částečně i historií, zvyky atd.

Nechala jsem jim volnou ruku, co se týče formy, pouze jsem jim stanovila to téma. Nakonec z toho byly moc pěkné práce. Žáci se ve skupinkách domluvili a každá ten úkol pojala trochu jinak. Jedni to dělali formou PowerPointové prezentace, jiní zas vytvořili jakési ‚album‘ s popisky, fotografiemi, obrázky a jedna skupinka dokonce vyrobila dvojjazyčné pexeso, kde zahrnuli některé oblasti běžného života. Třeba jídlo, povolání, dopravní prostředky, věci týkající se školy, oblečení, sporty, vztahy, pocity a pak na principu právě pexesa namalovali na dvě karty vždy stejný obrázek a na jeden napsali český název a druhou kartu pak dali tomu vietnamskému spolužákovi a ten si tam doplnil adekvátní název ve vietnamštině. Toto jsem fakt ocenila, protože jsme ty vyrobené karty polaminovaly a využívaly je pak i při výuce a mám je doteď a pokud je potřeba, tak je i použiji. Taky se mi líbilo, že se s těmi vietnamskými žáky spojili a navzájem si vlastně vypomohli.

29. Existují na škole nějaké možnosti podpory vietnamských žáků i mimo výuku, např. v rámci volnočasových aktivit nebo domácí přípravy?

No vím pouze o tom doučování ČJ. Ti moji studenti chodili na atletiku, jedna dívka na VV kroužek, který jsem vedla a jedna na angličtinu. Ale žádnou specifickou podporu tam neměli, pokud vím.

Příloha 3 – Dotazník pro učitele – Respondentka 9

Bariéry při vzdělávání vietnamských žáků z pohledu učitelů vybrané základní školy

Respondentka 9

1. *Jaká je vaše pozice ve škole?*

V současné době učitel II. stupně ZŠ, ale 13 let jsem byla zástupkyní ředitele pro 2. stupeň.

2. *Jaká je Vaše aprobace?*

Český jazyk a občanská výchova

3. *Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?*

Asi 40 let.

4. *Kolik let už pracujete s vietnamskými žáky a s kolika jste se po dobu své pedagogické praxe již setkala?*

Určitě to bude více než 20 let, přesně si to nepamatuji. Počet vietnamských dětí, které jsem učila, může být také kolem 20.

5. *Jaké jsou podle Vás bariéry při výuce vietnamských žáků?*

Určitě především jazykové, jestliže se už dítě nenarodilo v ČR. Narážela jsem v městské škole i na rasistické tendence vůči těmto žákům. V mnoha případech se projevovaly i bariéry sociální. Na druhou stranu se jednalo vesměs o děti, které byly svými rodiči podporovány ve vzdělávání a které samy o sobě byly velmi pracovitě.

6. *Domníváte se, že v rámci edukačního procesu vietnamských žáků se učitelé setkávají více s jazykovými nebo kulturními bariérami?*

Spíše s jazykovými. Ale jak už jsem uvedla výše, u dětí, které se narodily v ČR, nebyly ani bariéry jazykové. S kulturními překážkami jsem se snad nikdy nesetkala. Vietnamské děti se svými kulturními zvyky neprosazují, snaží se přizpůsobit kolektivu ostatních dětí. Svou kulturu prosazují pouze v rámci své komunity.

7. *Jsou vyučovací předměty, ve kterých se bariéry ve vzdělávání vietnamských žáků projevují více?*

Někdy při debatách v hodinách OV jsme narazili na některé rozdíly mezi českými a vietnamskými dětmi. Je to hlavně v jejich plnění domácích povinností, na které naše děti často nejsou zvyklé. Byli jsme překvapeni, co všechno vietnamské děti musí zvládnout.

8. *A naopak, existují vyučovací předměty, kde žádnou bariéru při výuce vietnamských žáků nevnímáte?*

Protože učím ČJ, tak samozřejmě měly vietnamské děti problémy s českou gramatikou a pravopisnými pravidly. Ale setkala jsem se i s takovými dětmi, které, ač cizinci, ovládaly češtinu lépe než čeští žáci. Dokonce vím, že byli i tací, kteří uspěli v Olympiádě z ČJ.

9. *Jaká specifika vietnamské kultury se podle Vás projevují ve vyučování a ruší jej?*

Kromě možné jazykové bariéry mě nic dalšího nenapadá. Snad nikdy jsem se nesetkala s vietnamským dítětem, které by rušilo při vyučování.

10. *Jaká jsou specifika v chování vietnamských žáků k učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům?*

Jsou velmi vychovaní, pracovití, spíše tiší, nenápadní, neradi na sebe příliš upozorňují. Často se usmívají, jsou ochotní pomáhat, nevyvolávají konflikty.

11. *Jak se Vám jeví postoj rodičů vietnamských žáků ke vzdělávání a vnímáte v jejich postoji nějaká specifika? Pokud ano, jaká?*

Už jsem uvedla, že pro většinu vietnamských rodičů je vzdělání prioritou. Vedou proto své děti k důslednému plnění svých školních povinností. Dost často ale jsme naráželi na velkou jazykovou bariéru právě u rodičů. Většina z nich to ale řešila tím, že s sebou do školy přiváděla i tlumočníka, aby se mohli s učitelem domluvit.

12. *Jaké jsou podle Vás odlišnosti v životním stylu vietnamských žáků, které souvisí s domácí přípravou?*

Většina z nich je ochotná pracovat, plnit si své povinnosti. Jsou k tomu vedeni z domova. Ale zdá se mi, že i to se začíná trochu měnit. Jestliže vietnamští rodiče už delší dobu žijí v našem státě a sami prošli českým školstvím, jejich děti už nebývají tak pracovité a už jim tolik nezáleží na školních výsledcích.

13. *Bylo potřeba žákovský kolektiv třídy na příchod vietnamského spolužáka nějak specificky připravit? Pokud ano, uveďte jak.*

V současné době už určitě ne. České děti jsou zvyklé na to, že s nimi ve školních lavicích sedí děti nejen vietnamské, ale i jiných národů. Zažila jsem ve škole i černochoy a ani to nebyl problém. Spíš si myslím, že záleží na tom dítěti samotném, jak se k ostatním chová, když přijde jako nový do neznámého kolektivu. Děti, které jsou nekonfliktní, většinou žádné problémy nemají. V současné situaci jsem třídni v 7 ročníku a nedávno k nám přibyl vietnamský chlapec, který český jazyk prakticky neovládá. Ostatní děti se mu snažily všemožně pomáhat, rozhodně jsem nepozorovala nějaké náznaky šikany nebo rasistických útoků.

14. *Co vnímáte jako nejtěžší při začleňování vietnamského žáka do kolektivu ostatních dětí?*

Opět bych asi uvedla neznalost jazyka. Mohou vzniknout nějaké problémy z neporozumění.

15. *Co by Vám pomohlo při začleňování vietnamského žáka do kolektivu třídy, nebo naopak co pomáhá vietnamským žákům při jejich začlenění?*

Navrhovala bych rozšířit Školský zákon o paragraf, ve kterém by bylo uvedeno, že dítě, které nerozumí a samo neumí alespoň částečně česky, nemůže hned navštěvovat ZŠ, ale že musí prodělat nějaký jazykový kurz a na základě splněných jazykových podmínek může být začleněno do výuky. To ale neplatí jen pro Vietnamce, ale jakékoliv cizince.

A co pomáhá konkrétně vietnamským dětem? Asi jako všem ostatním – najít jeho přednosti, dovednosti a výjimečnosti a ukázat je v přiměřené formě ostatním.

16. *Jaké jsou bariéry při začleňování vietnamských žáků do kolektivu ze strany ostatních dětí nebo případně jejich rodičů?*

Já jsem si doopravdy žádných zásadních bariér za ta léta nevšimla.

17. *Jak se zapojují vietnamští žáci a jejich rodiče do aktivit pořádaných školou nebo třídou?*

Já si myslím, že úplně normálně. Většinou se aktivit účastní, ale spíše nejsou hlavními organizátory. Zadané úkoly jsou ale ochotni svědomitě plnit.

18. *Jaká podpůrná opatření při výuce vietnamských žáků využíváte?*

V současné třídě mám naštěstí k dispozici asistentku pedagoga, která může pomoci. Jinak využíváme hlavně pracovních listů a pomůcek z poradenského pracoviště.

19. *Funguje podle Vás uspokojivě komunikace školy, rodiny a poradenského pracoviště?*

Podle mne ano.

20. *Jak jsou s podpůrnými opatřeními obeznámeni rodiče vietnamských žáků?*

To je dost složité vzhledem k jazykovým bariérám. Obeznámeni rozhodně jsou, otázkou je, jestli tomu rozumí.

21. *V jakých předmětech využíváte podpůrná opatření?*

Hlavně v českém jazyce.

22. *Vnímáte podpůrná opatření nabízená vietnamským žákům jako dostatečná? Pokud ne, napište prosím důvod.*

Myslím, že jsem ho už uvedla: jazyková nepřipravenost – to by se mělo řešit především.

23. *Navštěvují vietnamští žáci školní družinu nebo školní klub? A pokud ano, využívají v rámci nich některá z doporučených podpůrných opatření?*

Učím na 2. stupni, děti již školní družinu nenavštěvují.

24. *Poskytuje škola vietnamským žákům nadstandardní služby nebo jinou speciální podporu přesahující rámec doporučených podpůrných opatření? Pokud ano, jakou má tato podpora podobu?*

Jednou týdně přijíždí na školu učitel, který se specializuje na výuku ČJ pro cizince.

25. *Jak informujete rodiče vietnamských žáků o možnostech podpory nabízené nad rámec podpůrných opatření?*

Pozváním do školy, osobním setkáním, často s přítomností tlumočníka.

26. *Sledujete aktivity nestátních neziskových organizací, zabývajících se v rámci procesu vzdělávání, podporou vietnamských žáků?*

Ne.

27. *Myslíte si, že by spolupráce školy s těmito organizacemi byla přínosná? Pokud ano, tak v čem?*

Především v tom, jestliže mu pomůže překonat jazykovou bariéru.

28. *Používáte ve výuce nějaké speciální metody nebo speciální studijní materiály? Jaké?*

Používám učebnici ČJ pro cizince.

29. *Existují na škole nějaké možnosti podpory vietnamských žáků i mimo výuku, např. v rámci volnočasových aktivit nebo domácí přípravy?*

Na škole je velké množství volnočasových aktivit, kroužků různého zaměření, takže mají možnost se podle svých zájmů začlenit do kolektivu ještě jiného než třídního. Tady ale zase může narazit na problémy finanční, protože tyto aktivity jsou samozřejmě zpoplatněné.

Příloha 4 – Návrh projektového bloku: Vietnam – země draka

projektový blok

VIETNAM- ZEMĚ DRAKA

„Řekni mi a já zapomenu, ukaž mi a já si zapamatuji, nech mne to dělat a já to pochopím.“

Čínské lidové rčení

Cíl projektu: Podpora interkulturního prolínání a vzájemné spolupráce mezi českými a vietnamskými žáky. Na základě integrace výchovně-vzdělávacích činností, uměleckých a pracovních aktivit seznámit žáky se životem ve Vietnamu, vietnamskou kulturou, historií, tradicemi a zvyklostmi.

Dílčí cíl 1: Podpora vietnamských žáků při uvědomění si vlastní identity a kulturní sounáležitosti se zemí původu.

Dílčí cíl 2: Prostřednictvím simulačních, prožitkových a kooperativních her zprostředkovat žákům pocity izolovaného jedince v kontrastu s pocitem sounáležitosti ke skupině. Podpořit jejich vnímání jedinečnosti a zároveň zohlednit důležitost vzájemné komunikace a kooperace.

Výstup z projektu: Česko-anglicko-vietnamský slovníček se základními frázemi a pojmy doplněný ilustracemi. Žáky vytvořené propagační materiály o Vietnamu. Závěsný artefakt vietnamského vodního draka.

Oblast vzdělávání: Jazyk a jazyková komunikace; Člověk a společnost; Člověk a příroda; Informační a komunikační technologie; Umění a kultura; Člověk a svět práce.

Vzdělávací obory: Český jazyk; Dějepis; Zeměpis; Občanská výchova; Rodinná výchova; Informatika; Hudební výchova; Výtvarná výchova; Pracovní výchova.

Průřezové téma: Multikulturní výchova, mediální výchova, výchova k občanství

Rozvíjené klíčové kompetence: Kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská a kompetence pracovní.

Časová dotace: bloková výuka: 15 vyučovacích hodin

Doporučený ročník: 6. třída ZŠ

Informační zdroje:

ŠIŠKOVÁ, Tatjana a kol. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 1.vyd. Praha: Portál, 1998. 280 s. ISBN 80-7178-285-8.

PIKE, Graham., SELBY, David. *Cvičení a hry pro globální výchovu*. Praha: Portál, 2006. 256 s. ISBN 978-80-7367-629-2.

THU, Han Nguyen: *Vietnamská kuchařka od Bé Ha a její maminky*. 1. vyd. Praha: CPress, 2018. 120 s. ISBN 978-80-264-2229-7.

INKLUZIVNÍ ŠKOLA: *Informace pro učitele- Vietnam* [online]. 2020 [cit. 2020-07-17]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Vietnam.pdf>

HLAVATÁ, Lucie a kol. *Dějiny Vietnamu*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008. 554 s. ISBN: 978-80-7106-965-2.

MÜLLEROVÁ, Petra. *Legendy starého Tonkinu*. 1. vyd. Praha: Triton, 2005. 128 s. ISBN 978-80-7254-561-2.

Vietnam- země potomků vodního draka a horské víly

Integrace: Český jazyk, dějepis a výtvarná výchova

Stručné seznámení s historií vzniku Vietnamu.

Žákům nejprve nastíníme oficiální verzi vzniku Vietnamu (podloženou historickými archeologickými výzkumy)¹⁵⁷ a poté verzi založenou na legendách a pohádkách, předávaných ústně z generace na generaci.¹⁵⁸ Podle těchto legend jsou původní Vietnamci potomci vodního draka a horské víly. Čerpat můžeme z několika informačních zdrojů.

¹⁵⁷ INKLUZIVNÍ ŠKOLA: *Informace pro učitele- Vietnam* [online]. 2020 [cit. 2020-07-17]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Vietnam.pdf>

¹⁵⁸ HLAVATÁ, Lucie a kol. *Dějiny Vietnamu*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008. 554 s. ISBN: 978-80-7106-965-2.

Z knihy Petry Müllerové **Legendy starého Tonkinu**¹⁵⁹ si přečteme několik pohádek a legend.

Aktivita: Ilustrátoři knih

Zahrajeme si na ilustrátory a k legendě o vzniku Vietnamu nakreslíme ilustraci vodního draka (mnohé ukázky vyobrazení tohoto vietnamského národního symbolu nalezneme na internetu nebo v knihách o Vietnamu) a horské víly (zde ponecháme prostor fantazii žáků). Zhotovené ilustrace draka budou zároveň sloužit jako výtvarná studie, pro společnou práci na závěsném artefaktu draka.

Vietnam- perla jihovýchodní Asie a země draka

Integrace: Zeměpis, informační a komunikační technologie

Základní geografické informace o Vietnamu

V rámci hodin zeměpisu a informatiky seznámíme žáky s geografíí Vietnamu (Vietnamské socialistické republiky). Ukážeme si polohu státu na mapě, povíme si základní informace o jeho poloze, rozloze, průmyslu, zemědělství, hustotě zalidnění, politické situaci atd. V rámci hodin informatiky si žáci prohlédnou na internetu fotografie a shlédnou videa s dokumentárními filmy o Vietnamu, která jsou k dispozici na YouTube.

Aktivita - simulační hra: Tečky¹⁶⁰

Integrace: Rodinná výchova, občanská výchova

Cíl aktivity: Pohybová prožitková aktivita na simulaci situace nepřijetí, diskriminace. Seznámení s pojmy „většina“ a „menšina“. Aktivita též podporuje vnímání důležitosti spolupráce a kooperace a důležitost neverbální komunikace.

Pomůcky: barevné štítky (cca 4- 5 barev, jedna početně převažuje nad ostatními).

¹⁵⁹ MÜLLEROVÁ, Petra. *Legendy starého Tonkinu*. Praha: Triton, 2005. 128 s. ISBN 978-80-7254-561-2.

¹⁶⁰ Námět na aktivitu převzat z knihy: ŠIŠKOVÁ, T. A KOL.: *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 1.vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.

Průběh aktivity: Žáci se postaví do kroužku a zavřou oči. Učitel jim na čela nalepí různobarevné štítky. Záměrně je od jedné barvy větší množství (tato skupina představuje „většinu“). Jeden žák (předem učitelem vybraný), nebude označen vůbec. Je dobré vytipovat někoho, kdo má v kolektivu třídy dobré postavení, nejlépe pokud zastává vůdčí roli, aby si uvědomil, jaké to je být tím „vyloučeným" jedincem. Tento žák nebude označen vůbec, ale učitel se ho přesto na čele dotkne, aby předem nic nezpozoroval. Je nutné žáky předem upozornit, že se jich budeme na čele dotýkat.

Následně jsou žáci vyzváni, aby se rozptýlili po místnosti a shromáždili se do skupin podle proměny, kterou v kruhu prošli. Nesmí hovořit, vše probíhá beze slov.

Závěrečná reflexe a kladení otázek k tématu.

Když žáci utvoří nestejně početné skupinky podle barev, vyzve učitel nejprve neoznačeného žáka, aby ostatním sdělil své pocity, když zjistil, že nepatří ani do jedné skupiny. Poté se vyjadřují ostatní, jaké to je patřit k „většině“ nebo „menšině“, případně, jak se domnívají, že by se oni cítili, kdyby nepatřili „nikam“. A zda si myslí, že „většina“ a „menšina“ existuje i v naší společnosti.

Jak jste se cítili, když jste měli zavřené oči a nevěděli, co vás čeká?

Nevadilo vám dorozumívat se beze slov, jen pomocí výrazu a gest? Jak jste se při tomto omezení cítili?

Jak jste poznali, ke které skupině patříte?

Jaké to bylo najít někoho, kdo k vám patří, je stejný?

Jaké to asi je, zůstat sám?

Co si myslíte, že zažívá jedinec, který se ocitne na místě, kde se cítí izolován a nemůže použít slova, aby ostatní přesvědčil, že ho mají přijmout mezi sebe?

Může se taková situace přihodit i ve společnosti?

Jak myslíte, že byste se zachovali, kdybyste se ocitli v cizí zemi, měli se někam dostat a najít např. váš hotel (letiště) a neuměli jazyk dané země? (Situaci je též možné přehrát jako samostatnou scénku).

Aktivita - Každý jsme jedinečný, ale máme mnoho společného¹⁶¹

Metoda tužka- papír

Cíl aktivity: Podpora kooperace a komunikace, uvědomění si společných znaků i výjimečnosti každého z nás.

Průběh aktivity: Žáci jsou rozděleni na skupinky (zhruba po 6). Dělení probíhá např. podle počátečních písmen jména nebo podle měsíce narození atd. Mají za úkol najít co nejvíce věcí a oblastí, které mají společné. Sepíší seznam. Do vedlejšího sloupečku napíší ke jménu každého z nich, co je na tom dotyčném naopak výjimečné, co nikdo jiný ze skupiny nemá, neumí (Jirka hraje na housle, Eva má dlouhé vlasy, Pepa jediný byl na Bali atd.).

Následuje prezentace jednotlivých seznamů a hledání „společného“ i napříč skupinami.

Závěrečná reflexe: Reflexe je nutným zakončením celé aktivity a klade nároky na komunikaci i kooperaci. Učitel může klást otázky typu: *Jak se vám ve skupině spolupracovalo? Kdo měl nejvíce nápadů? Bylo těžké zjistit, co máte společného a v čem jste výjimeční? Myslíte si, že něčím výjimečný je každý z nás nebo jsme si hodně podobní? A proč si to myslíte?*

Aktivita: Výroba jednoduchého vietnamského pokrmu dle receptu youtuberky Bé Ha

Jarní závitky a sladkokyselý salát z kedlubny a mrkve

Integrace: Pracovní a rodinná výchova

Cíl aktivity: Seznámit se s tradičním stolováním ve Vietnamu. Vyzkoušet si přípravu a ochutnat typické vietnamské jídlo.

¹⁶¹ Námět na aktivitu převzat z knihy: ŠIŠKOVÁ, T. A KOL.: *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 1.vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.

Pomůcky: Potraviny dle připravovaných receptů¹⁶², nádobí, jídelní hůlky, ubrousky atd.

Mladé žena vietnamského původu vystupující pod pseudonymem Bé Ha, která je autorkou YouTube kanálu Stylewithmee, může být pro české i vietnamské žáky inspirací a příkladem. Žákům bude jistě blízká nejen díky svému mládí, ale i díky rozsáhlým aktivitám na internetu a sociálních sítích. Je důkazem, že prosadit se může každý, kdo má nějaký cíl a vizi, bez ohledu na národnostní příslušnost či odlišné etnikum.

Prostředí aktivity: Cvičná kuchyně a třída.

Průběh aktivity: Žáci ve skupinkách pracují na jednotlivých fázích připravovaných pokrmů (jedni čistí a strouhají mrkev, jiní připravují a krájí suroviny do jarních závitků atp.). Kompletaci a dochucení jídel provádějí společně.

Ukázka stolování ve Vietnamu a konzumace jídla pomocí hůlek

*Žáky teoreticky seznámíme se způsobem stolování ve Vietnamu a v trochu upravené podobě si jej i vyzkoušíme. Mâm – je vietnamský způsob stolování, kde u stolu sedí 6 nebo 8 lidí a sdílejí společné jídlo. U rodinné večeře naopak na počtu lidí u stolu nezáleží. Vždy je na stole velká mísa s rýží a pár hlavních jídel. U stolu by měli konzumující dodržovat i několik pravidel. Všichni by měli počkat na ostatní, než začnou jíst. Začíná nejmladší, který nabírá rýži pro ostatní u mâm. Všichni pronesou přání dobré chuti spojené se správným oslovením osoby, které přejí. Hůlkami jsou na jídlo, nikoli na ukazování. Když se nabírá jídlo pro druhé, obrací se na čistější stranu. Po jídle uklízí ten, kdo dojedl poslední.*¹⁶³

Aktivita: Výroba česko- anglicko- vietnamského slovníčku základních frází

Integrace: Anglický jazyk, český jazyk, výtvarná výchova

Cíl: Kooperace mezi českými a vietnamskými žáky na přípravě slovníčku, rozvoj slovní zásoby.

¹⁶² THU, Han Nguyen: *Vietnamská kuchařka od Bé Ha a její maminky*. 1. vyd. Praha: CPress, 2018. 120 s. ISBN 978-80-264-2229-7.

¹⁶³ ZASE RÝŽE: *Vietnamské stolování* [online]. 2020 [cit. 2020-07-21]. Dostupné z: <https://www.zaseryze.cz/vietnamske-stolovani/>

Průběh aktivity: V hodinách anglického jazyka si vyrobíme česko-anglicko-vietnamský slovníček se základními frázemi. Jaké fráze chtějí žáci ve slovníčku mít (které považují za základní a důležité), zjistíme metodou brainstormingu. Žáci vykřikují slova a fráze, jež chtějí do slovníku uvést a učitel je zapisuje na tabuli. Pokud učitel uzná, že tam dle jeho uvážení nějaké důležité fráze chybí, na závěr je doplní sám. Poté všichni společně překládají slova z češtiny do angličtiny a vietnamský spolužák vše následně přepíše do vietnamštiny i s fonetickou transkripcí. Předvede správnou výslovnost. Ostatní žáci po něm slova a fráze opakují. Slovníček všichni následně dozdobí obrázky, které vystihují jednotlivá slova a fráze. Na závěr celé aktivity vyrobí ke slovníčku tvrdé desky ze čtvrtky a vše sešijí sešívačkou.

Dalším závěrečným výstupem z celého projektu bude výroba propagačních materiálů, které mají české turisty nalákat na cestu do Vietnamu a žáci v nich mohou využít veškeré informace, které se zatím v rámci projektu dozvěděli.

Aktivita: Tvorba propagačních materiálů Cestovní kanceláře Svět.

Integrace: zeměpis, dějepis, český jazyk, informační technologie, výtvarná výchova, pracovní výchova

Skupinová práce: skupinky zhruba po 6 žácích (dle počtu žáků ve třídě).

Zadání úkolu- motivace: Žáci dostanou za úkol vypracovat (jako zástupci cestovní kanceláře Svět) propagační materiály k cestě do Vietnamu. Podoba materiálů je na nich. Může se jednat o PowerPointovou prezentaci nebo propagační letáky v papírové podobě doplněné o nákresy, mapky, fotografie atp.

Společné je pouze zadání úkolu. Představit Vietnam turistům z České republiky. Seznámit je s geografíí Vietnamu (rozloha, poloha, hlavní město, řeky, pohoří, průmysl, zemědělství...), historií vzniku země (oficiální nebo formou legendy) a poskytnout jim tipy na výlety tj. vyzdvihnout nejznámější památky a přírodní zajímavosti, které jako průvodci cestovní kanceláře doporučují ke zhlédnutí.

Dále mají za úkol turisty seznámit s vietnamskou kulturou a jejími specifiky (pozdravy, oslovení, poděkování, projevy úcty, stolování...), případně poskytnout doporučení na oblíbená vietnamská jídla a nápoje, které stojí za ochutnání.

Zároveň upozornit na možná úskalí, se kterými se mohou při návštěvě Vietnamu setkat. Ať již v rámci cestování do přírody a po památkách nebo při styku s místními obyvateli a jejich odlišnými zvyky.

Vše je dle uvážení žáků doplněno obrazovým materiálem (fotografie, obrázky, mapy) a případně i hudebním podkresem v podobě ukázek vietnamské hudby.

Jaká bude forma prezentace projektového zadání, je ponecháno na volbě žáků. Výsledek může prezentovat celá skupina postupně nebo pouze vybraný mluvčí. Prezentace budou součástí hodin zeměpisu a všechny skupiny se postupně vystřídají.

Aktivita: Výroba závěsného artefaktu- vietnamského vodního draka

Integrace: Výtvarná výchova a pracovní výchova

Pomůcky: Igelitové sáčky na odpadky, vodové anilinové barvy, štětce, nádoby na vodu, lepidlo, nůžky, izolepa, vata, filc, staré oblečení, rybářský vlasec.

Průběh aktivity: Žáci si zvolí, jakou pracovní aktivitu při výrobě draka budou vykonávat. Jako vzor pro modelaci mohou použít již vytvořené ilustrace z předchozí aktivity nebo dostupné obrazové materiály na internetu případně v knihách. Hlava draka bude vyrobena z kartonu a nabarvena anilinovými barvami. Doplnky budou z filcu, případně z nastříhaných igelitových sáčků na odpadky a vše bude vybarveno anilinovými barvami. Tělo draka bude tvořeno též z igelitových sáčků na odpadky naplněných starými oděvy, v případě menších sáčků vatou. Vše bude kolorováno dle fantazie žáků (anilinovými barvami nebo pomocí barevných papírů, fixů atp.) a zavěšeno na rybářský vlasec ke stropu školní chodby tak, aby byla zachována iluze pohybu draka.

Příloha 5 – Návrh projektového záměru na realizaci kroužku vzájemného obohacování

Projektový záměr:

KROUŽEK VZÁJEMNÉHO OBOHACOVÁNÍ

Organizační forma: Kroužek, exkurze, výlet, workshop, výtvarná dílna, besídka atp.

Cíl projektového záměru: Vytváření vzájemné vazby mezi českými a vietnamskými žáky (i jejich rodiči). Podpora integrace a interkulturního prolínání prostřednictvím vzájemného poznávání, společných aktivit a zážitků a seznámení se s oběma kulturami.

Prostřednictvím nejrůznějších volnočasových a zájmových aktivit zlepšovat povědomí o kultuře, tradicích, zvyklostech, historii a geografii České republiky a seznámit vietnamské žáky a jejich rodiče s okolím, památkami a důležitými institucemi v místě bydliště i regionu a podpořit jejich zapojení do komunitních aktivit obce. Zároveň získat informace o jejich životě ve Vietnamu, tamní kultuře, tradicích a zvyklostech a načerpat zkušenosti ze vzájemné spolupráce.

Období realizace kroužku: Říjen – červen 2020/2021

Časová dotace: 1 x týdně 60 – 120 minut v odpoledních hodinách (dle časové náročnosti plánované aktivity) a v případě dlouhodobějších aktivit i o víkendu nebo o prázdninách.

Cílová skupina: Vietnamští a čeští žáci od 9 do 15 let navštěvující vybranou ZŠ a v případě některých aktivit a zájmu i jejich rodiče. Účast přislíbili i 3 vietnamští žáci (ve věku 13 - 15 let) s výbornou znalostí českého jazyka, kteří budou zároveň zastávat funkci tlumočníka a také studentka Pedagogické fakulty UK, která přislíbila účast jako doprovod na některých aktivitách.

Plán aktivit

Kroužek bude podle měsíců rozdělen na 9 hlavních tematických okruhů, od kterých se budou odvíjet i plánované aktivity. Místo konání a časová dotace budou uzpůsobeny přímo dané činnosti a nejsou tedy přesně vymezeny.

Říjen: **Mezilidská komunikace, hygiena a stolování**

V tomto měsíci se budou žáci seznamovat s odlišnostmi ve zvyklostech týkajících se mezilidské komunikace (pozdravů, oslovení, poděkování), hygieny a stolování.

V prvním týdnu se všichni vzájemně představí, poskytnou o sobě několik základních informací (věk, rodinné zázemí, odkud pocházejí, preferované záliby a zájmy, co od účasti na kroužku očekávají atp.) a budou seznámeni s plánem aktivit na celý školní rok. Za pomoci tlumočnicka se žáci při seznamování naučí několik základních frází v češtině a ve vietnamštině (ahoj, na shledanou, jmenuji se, děkuji, mohu poprosit o..., jak se máš?), aby spolu mohli na bazální úrovni komunikovat.

Další aktivity budou cíleny vždy k problematice týkající se tématu měsíce. V tomto měsíci např. vysvětlení možných rozdílů v hygieně a komunikaci, ukázka stolování, typických a tradičních jídel a nápojů atp.

Výtvarná dílna: Výroba dvojjazyčných karet se základními frázemi komunikace doplněnými o obrázky.

Workshop pro žáky i rodiče: Ukázka svátečního oblékání, etikety a stolování v obou kulturách. Společná konzumace donesených pokrmů typických pro sváteční příležitosti nebo je možná i přímá výroba některých jednodušších pokrmů specifických pro danou zemi (např. chlebičky, jednohubky, jarní závitky atp.).

Listopad: **Rodina a škola**

Zde budou aktivity zaměřeny hlavně na oboustranné poznání kultur v oblasti týkající se rodiny a školy. Popis běžného fungování rodinného života a jeho zvyklostí a také bližší seznámení se školou i českým vzdělávacím systémem.

Jsme rodina: Setkání nad rodinnými fotografiemi, vysvětlení základních pojmů (otec, matka, bratr, sestra, babička, dědeček...). Vytvoření tabla z fotografií všech účastníků kroužku.

Výtvarná dílna: Výroba dvojjazyčného pexesa na téma rodina a její tradiční zvyky. Výroba dvojjazyčných karet označujících důležitá místa ve škole.

Exkurze po budově školy pro žáky a jejich rodiče. Seznámení s prostředím školy a následná diskuze s učiteli a vedením školy, kde budou mít žáci i jejich rodiče možnost klást otázky, které je ohledně vzdělávání a volnočasových aktivit ve škole zajímají.

Prosinec: **Vánoce a prosincové tradice**

V tomto bloku se budou vietnamští žáci seznamovat s typickými prosincovými tradicemi, které provázejí předvánoční přípravy a období Vánoc v ČR. Další plánovanou aktivitou je návštěva tradičního vánočního jarmarku, spojená s rozsvěcením vánočního stromu a prodejem vlastnoručně zhotovených výrobků (adventních věnců a keramických svícňů) a také aktivní účast členů kroužku na každoroční vánoční besídce.

Seznámení s tradicí adventu, mikulášské nadílky a Vánoc.

První prosincové setkání bude v kroužku věnováno seznámení s tradicemi, které v Čechách provázejí předvánoční období a čas Vánoc. O víkendu bude následovat výtvarná dílna a účast na tradičním vánočním jarmarku spojená s prodejem vlastnoručně zhotovených výrobků.

Výtvarné dílny pro žáky a jejich rodiče: Výroba keramických svícňů a adventních věnců

Již poslední listopadový týden bude věnován výrobě keramických svícňů na prodej při vánočním jarmarku.

První víkend v prosinci proběhne v sobotu v odpoledních hodinách výtvarná dílna pro žáky a jejich rodiče, při které budou společně vyrábět adventní věnce pro vlastní potřebu i k prodeji na již zmíněném jarmarku.

Návštěva každoroční oslavy rozsvěcení vánočního stromu a zpěv vánočních písní a koled

V neděli odpoledne je plánována účast na každoroční a již tradiční akci pořádané ve spolupráci školy, vedení obce a sboru dobrovolných hasičů. Probíhá na náměstí a je spojena s prodejem výrobků žáků místní základní školy a spolku zahrádkářů. Spolek rodičů a přátel školy každoročně zajišťuje občerstvení a školní sbor se stará o příjemný hudební zážitek.

Tato akce je milou příležitostí k setkávání se v hektické předvánoční době. Všichni se mohou společně pobavit, zazpívat si vánoční písně a koledy a nakoupit drobné vánoční dárky pro rodinu a přátele. Ukázka takovéto komunitní pospolitosti snad bude zajímavá i pro vietnamské žáky a jejich rodiče, přestože tradiční křesťanské Vánoce neslaví.

Účast na mikulášské nadílce v rámci školy

Každý rok 5. 12. se předem vybraní žáci školy promění v několik Mikulášů, čertů a andělů a společně navštěvují s připravenou nadílkou jednotlivé třídy. Vietnamští žáci se této činnosti zatím nikdy neúčastnili. Záměrem aktivity je ukázat jim, jak tato tradice (dětmi velmi oblíbená) probíhá. Seznámit je s legendou, která se k této pojí (kdo je patrně Mikulášovým předobrazem) a zdůvodnit, proč se asi v Čechách dodržuje.

Nácvik písně Jingle Bells za doprovodu Orffových nástrojů

Tato známá vánoční píseň patří již ke stálým závěrečné vánoční besídce, a protože je interpretována v angličtině, bude i pro vietnamské žáky, snazší ji interpretovat. Hlavním cílem této aktivity je, aby se všechny děti navštěvujících kroužek aktivně zapojili do závěrečné besídky a společně si zazpívali nastudovanou píseň za doprovodu Orffových nástrojů.

Vánoční besídka

Vystoupení kroužku s nacvičenou písní za doprovodu Orffových nástrojů. Předpokládá se i účast rodin vietnamských žáků. Snad se jim tato tradice bude líbit.

Leden: Staré pověsti české- dějiny naší krajiny

Cílem lednového bloku bude seznámit účastníky kroužku s dějinami České republiky a to prostřednictvím legend zpracovaných ve Starých pověstech českých. Na toto téma bude navazovat hudební část, kde se děti naučí některou z jednoduchých autorských písní Lenky Pospíšilové ze sborníku písní *Ta naše zemi, zemička, aneb Staré pověsti české*¹⁶⁴. Pro prvotní

¹⁶⁴ POSPÍŠILOVÁ, Lenka. *Ta naše zemi, zemička, aneb Staré pověsti České*. 1. vyd. Praha: Hrajeto, 2013. 35 s. ISBN není uvedeno.

přiblížení jednotlivých pověstí bude využita kniha *Obrázky z českých dějin a pověstí*,¹⁶⁵ která je komiksovým ztvárněním tématu a není zde tudíž tolik textu, který by mohl vietnamským žákům působit problémy. Možné je i zhlédnutí animovaného seriálu z cyklu Pavla Koutského na motivy knihy Lucie Seifertové *Dějiny udatného národa* (dostupné na www.youtube.cz) tematicky věnovaného jednotlivým pověstem (se simultánním překladem vietnamského spolužáka ovládajícího češtinu).

A protože i Vietnamci mají svého „praotce“, proběhne seznámení i s touto vietnamskou legendou a bude následovat úryvek z knihy Lucie Hlavaté a kol. *Dějiny Vietnamu*.¹⁶⁶

Seznámení s jednotlivými pověstmi prostřednictvím knihy *Staré pověsti České a Moravské*¹⁶⁷ od autorky Aleny Ježkové a porovnání jejího zpracování s komiksovým ztvárněním pověstí v knize *Obrázky z českých dějin a pověstí*. Vysvětlení stěžejní dějové linky a vykreslení hlavních postav příběhů.

Výtvarné dílny: Výroba ochranného amuletu a doprovodného hudebního nástroje-chřestidla

Účastníci kroužku si pomocí nejrůznějších výtvarných technik (drháním, kombinací kůže, korálků a provázků, navlékáním přírodnin na provázek, oplétáním kamínků měděným drátkem atd.) vytvoří podle své fantazie, možností a zájmu ochranný amulet, který je stejně jako naše předky bude chránit před různými nebezpečími. Dále si z plechovek nebo sklenic naplněných nejrůznějšími materiály (rýží, fazolemi, semínky slunečnice atp.) vyrobí chřestidla, která je budou doprovázet při hudební aktivitě.

Hra: Tři sestry

Každé dítě si vylosuje lísteček se jménem jedné ze tří Krokových dcer. Podle získaných informací vymyslí pohyb, který ji nejlépe charakterizuje. Následně se děti promíchají,

¹⁶⁵ ČERNÝ, Jiří., ZÁTKA, Pavel., ADLA, Zdeněk. *Obrázky z českých dějin a pověstí*. 7. upravené a rozšířené vyd. Praha: Albatros, 2007. 177 s. ISBN 978-80-00-01905-5.

¹⁶⁶ HLAVATÁ, Lucie a kol. *Dějiny Vietnamu*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008. 554 s. ISBN 978-80-7422-496-6.

¹⁶⁷ JEŽKOVÁ, Alena. *Staré pověsti České a Moravské*. 2. vyd. Praha: Albatros, 2010. 144 s. ISBN 978-80-00-02699-2.

procházejí se prostorem a snaží se seskupit do 3 skupin podle toho, kterou sestru představují. Celá skupina poté charakteristické gesto sjednotí a vybere si jeden z nástrojů, kterým budou svůj zpěv doprovázet. V nabídce jsou nástroje Orffova instrumentáře (triangl, ozvučná dřívka, tamburína, ale i zhotovená chřestidla).

Nácvik písně Kazi, Teta, Libuše¹⁶⁸ za doprovodu zvoleného nástroje

Děti se naučí zvolenou píseň, doprovázejí ji na své nástroje a vždy, když zazní jméno „jejich sestry“ doprovodí zpěv charakteristickým zvoleným gestem.¹⁶⁹

Únor: **Masopust= karneval**

V měsíci únoru se účastníci kroužku seznámí s tradiční lidovou slavností- masopustem a se zvyky a tradicemi probíhajícími mezi svátkem Tří králů a počátkem postního období. Jak s jejich historickým původem, tak i současnou podobou (veselice, zabijačky, hostiny, svatby, karnevaly) a celé téma uzavřeme účastí na tradičním masopustním průvodu obcí a karnevalu.

Seznámení s tradicí masopustu

Pomocí dostupných materiálů, fotografií, videí, literatury budou děti seznámeni s podobou masopustního reje i se zvyklostmi a oslavami, které v celém období mezi Vánocemi a Popeleční středou probíhají. Vietnamské děti si naopak připraví prezentace vybraných tradičních svátků ve Vietnamu.

Workshop pro rodiče a děti- výroba karnevalových masek

Výroba karnevalových masek a převleků spojená s ochutnávkou tradičních masopustních pokrmů (zabijačkových pochoutek, masopustních koláčů) a představení pokrmů vietnamské kuchyně podávaných v období jejich svátků.

¹⁶⁸ POSPÍŠILOVÁ, Lenka. *Ta naše zemi, zemička, aneb Staré pověsti České*. 1. vyd. Praha: Hrajeto, 2013. 35 s. ISBN není uvedeno.

¹⁶⁹ Inspirace čerpána z bakalářské práce Ivanky Trouškové (autorky této diplomové práce).

Masopustní průvod obcí a maškarní karneval

Frekventanti kroužku (děti i jejich rodiče) se zúčastní ve vlastnoručně vyrobených maskách masopustního reje, průvodu obcí a následného maškarního karnevalu, které již tradičně patří k únorovým slavnostem v naší obci.

Březen: Cestičkou naší krásnou zemičkou

Březen bude tematicky věnován seznámení s jednotlivými kraji České republiky. Typickými lokalitami, památkami, zvyklostmi, nářečím, pokrmy a lidovými písněmi z daného kraje.

Výtvarná dílna: Vytvoření mapy ČR

Společně vyrobíme velikou závěsnou mapu České republiky, která bude rozdělena na jednotlivé kraje. Děti budou přiřazeny do skupinek (smíšených- v každé budou jak vietnamské, tak české děti) a každá si vylosuje jeden z krajů. Jejich úkolem bude (do příštího setkání), obstarat si co nejvíce dostupných informací, fotografií, turistických map, informačních letáků a brožur o jejich vylosované lokalitě. Poté nám „svůj“ kraj v krátkosti představí. Na mapě ukáže, kde kraj leží, jaké je největší město, řeka, pohoří atp. Jaké je typické krajové jídlo, zvyklost nebo jaká lidová pověst či píseň z kraje pochází. Na turistické mapě si vzájemně ukážeme, kde jsou významné pamětihodnosti nebo jiné zajímavosti, které by stály za návštěvu a kam mohou (například o prázdninách) s rodiči zavítat.

Zhotovenou slepou mapu dozdobíme obrázky, nápisy, výstřižky z novin, kartografickými značkami atp.

Hudební setkání nad lidovou písní

V jednom březnovém týdnu se děti seznámí s lidovými písněmi různých krajů i s ukázkou správného nářečí a výslovnosti. Vysvětlíme, co vlastně znamená lidová píseň a jednu z českých či moravských lidových písní se naučíme. Pokud budou mít vietnamští žáci zájem, mohli by nám na oplátku předvést ukázkou jejich lidové písně a případně nás krátký úryvek i naučit.

Duben: **Měsíc knihy a hudby**

V dubnu bude hlavním tématem měsíce kniha a pohádky, ale i současná hudba. Seznámíme vietnamské žáky s nejznámějšími českými pohádkami a naopak se necháme poučit o jejich kultuře a dějinách Vietnamu ztvárněné v příbězích a legendách. Zahrajeme jim loutkové divadlo a navštívíme místní knihovnu.

Výtvarná a literární workshop: České a vietnamské pohádky a legendy

Přečteme si úryvky z českých a vietnamských pohádek a legend a zahrajeme si na ilustrátory. Na základě vyslechnutého příběhu vytvoříme ilustraci. České děti na vietnamskou pohádku a naopak. Podklady, kde můžeme čerpat informace a nalézt ukázky vietnamských legend a pohádek, nalezneme např. na webových portálech organizací podporujících a prezentujících vietnamskou komunitu a kulturu.^{170 171}

Exkurze do knihovny

V rámci jednoho odpoledne navštívíme knihovnu v obci a seznámíme se s chodem knihovny i nabídkou knih, která je určena pro danou věkovou kategorii.

Česko-vietnamská superstar

V tomto zábavném odpoledni si vzájemně formou karaoke představíme nejoblíbenější současné hudební interprety a skupiny. Nemusí se nutně jednat o představitele obou zemí, naopak se pravděpodobně na mnoha oblíbených hudebních interpretech shodneme.

Loutkové představení – pohádka O červené Karkulce

Frekventanti kroužku nacvičí loutkové představení pohádky O červené Karkulce a následně jej zahrají v tělocvičně školy pro diváky z řad spolužáků i rodičů.

¹⁷⁰ INFO-DRÁČEK. [online]. 2020 [cit. 2020-07-10]. Dostupné z: <https://www.info-dracek.cz>

¹⁷¹ SOUTH EAST ASIA. [online]. 2020 [cit. 2020-07-21]. Dostupné z: <http://sea-l.cz/cs/>

Květen: **Barevný svět kolem nás**

V měsíci květnu budeme poznávat naši obec i nedaleké město a navštívíme městské muzeum. Nejprve začneme s poznáváním a představováním obce, ve které žijeme a kde se nachází i naše škola.

Seznámení s obcí

V prvním týdnu si povíme několik základních informací o naší obci. O historii (době založení a významných historických meznících obce), ale také o průmyslu v obci, nedalekém kamenolomu a dolu na těžbu železné rudy. Nad turistickou mapou okolí si budeme povídat o blízkých památkách a zajímavých přírodních úkazech, které stojí za návštěvu. Ukážeme si obrázky a fotografie z několika knih, které byly o obci napsány a navštívíme některé jmenované lokality.

Exkurze naší obcí a návštěva muzejní důlní expozice železnorudného dolu

Jedno odpoledne věnujeme společné procházce obcí a navštívíme šachtu železnorudného dolu, kde je umístěna expozice důlní techniky. Prohlédneme si významnou historickou budovu v obci, ukážeme si, kde sídlí obecní úřad a pošta, školka i nákupní středisko, také restaurace a místní výrobní podnik a navštívíme již zmiňovanou muzejní expozici.

Návštěva městského muzea

Další týden podnikneme výlet do nedalekého města, kde si prohlédneme historické náměstí a navštívíme městské muzeum se stálou expozicí věnovanou historii našeho regionu.

Pěší výlet na nedaleké poutní místo a vyhlídku

Následující týden (respektive o víkendu) podnikneme turistický výlet do 6 km vzdálené vesnice, kde se nachází starobylý klášter a turisty vyhledávaná vyhlídka, ze které je krásný rozhled po okolí.

Červen: **Měsíc výletů a zážitků**

Červen bude měsícem výletů v rámci poznávání blízkého i vzdálenějšího okolí (památek i krajiny) a společně sdílených zážitků.

Návštěva muzea Ostře sledovaných vlaků

Nedávno otevřené muzeum Ostře sledovaných vlaků v budově již zaniklé železniční stanice bude příjemným zakončením krátké procházky obcí. V muzeu je stálá expozice věnovaná tomuto filmu i ukázky historických nástrojů, fotografií, uniforem pracovníků železnice i jiných relikvií z železniční dopravy.

Sportovní odpoledne pro rodiče s dětmi a večer u táboráku s písničkami a opékáním buřtů

Další aktivitou, která je pro začátek léta v českých rodinách typická a neměla by být vietnamským žákům utajena, je večer strávený u táboráku, doplněný zpěvem táborových písní a společným opékáním buřtů. Abychom ji nějak vhodně uvedli a stmelili kolektiv sportovním zážitkem, bude jí předcházet sportovní odpoledne pro děti navštěvující kroužek a jejich rodiče. Na programu budou různé soutěže a míčové hry (i ve Vietnamu velmi oblíbený fotbal), volitelné dle zájmu a schopností zúčastněných. Následovat bude již zmíněné opékání buřtů, doprovázené hrou na kytaru a zpěvem písní. Doufáme, že zde spontánně zazní jak písně české, tak i vietnamské. Protože je tato aktivita u českých rodin velmi oblíbená, doufáme, že se bude líbit i vietnamským rodinám.

Závěrečný víkendový výlet vlakem na hrad Karlštejn

Hrad Karlštejn je vyhledávanou a významnou kulturní památkou, která se nachází v našem regionu (v dostupné vzdálenosti od naší obce). Je tedy vhodné jej navštívit a seznámit žáky s jeho historií a legendami, které se o něm tradují. Zážitek spojený s cestováním vlakem, bude jistě také příjemným bonusem celého výletu.

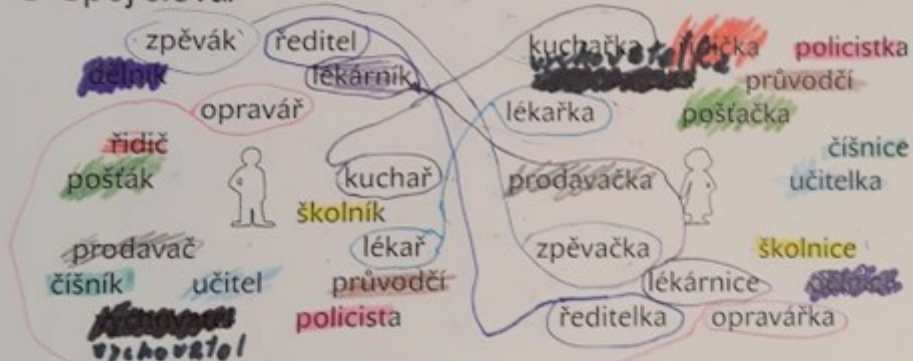
Předpokladem je, že se účastní nejen žáci, ale i jejich rodiče a celý výlet tak bude přirozeným a příjemným zakončením společného roku, kdy jsme se vzájemně setkávali a obohacovali o nové poznatky nejen o naší a vietnamské kultuře, zvyklostech a tradicích, ale i o našem okolí a v neposlední řadě i o nás samotných.

**Příloha 6 – Ukázka pracovního listu využívaného v jazykovém kurzu
zajišťovaném CPIC**

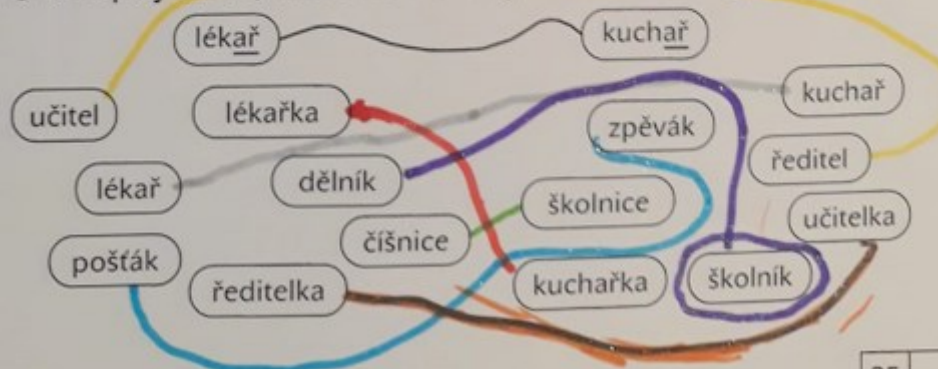
2 Hledej slova.



3 Spoj slova.



5.1 Spoj slova, která končí stejně. Poslouchej.



CO KDO DĚLÁ?

**Příloha 7 – Metodické materiály využívané v jazykovém kurzu
zajišťovaném CPIC**

